

une vie qui n'existe pas, une vie
c'est être rendu présent aux autres



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE



JOURNAL DE L'ALPHA N°217

PRATIQUES COOPÉRATIVES ET COLLABORATIVES 2



2^e TRIMESTRE 2020

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

N° D'AGRÉATION : P201024

BUREAU DE DÉPÔT : BRUXELLES X

LIRE ET ÉCRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12 - 1210 BRUXELLES

Pratiques coopératives et collaboratives 2

Travailler et apprendre
ensemble dans une perspective
d'éducation populaire



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 - www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Aurélie AUDEMAR, Cécile BULENS, Justine DUCHESNE,
Daniel FLINKER, Aurélie LEROY

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/2020/10901/02

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

7

Sylvie-Anne GOFFINET, secrétaire de rédaction

Une collaboration FORM'idable

10

Entretien avec Yolande THOMÉ et Murielle VAN BUNNEN

Lire et Écrire Brabant wallon

Propos recueillis et mis en forme par Justine DUCHESNE

Lire et Écrire Wallonie

Pratiques collaboratives : pourquoi faire autrement ?

20

- L'organisation de la régionale sur un mode coopératif

- L'accompagnement pédagogique des formateurs, la coconstruction et la coanimation

- Le métier de formatrice dans un groupe multiniveau

Rencontre avec Bénédicte MENGEOT, responsable de projets,

Yolande BOULANGER, accompagnatrice pédagogique et méthodologique,

et Stéphanie URBAIN, formatrice

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Propos recueillis par Aurélie AUDEMAR

Lire et Écrire Communauté française

La coopération, pas si simple !

48

Maria-Alice MÉDIONI

Université Lyon 2

Secteur Langues du GFEN

Le partenariat entre le Caria et Article 27 # Bruxelles

58

Ou la richesse de la collaboration pour un changement de paradigme

Astrid STEVENS, référente pédagogique alpha/FLE

Caria asbl

Muriel BERNARD, médiatrice culturelle

Article 27 # Bruxelles asbl

Comme un autre dans la ville

74

Un projet d'écriture collaborative à l'échelle d'une ville

Michel NEUMAYER, concepteur d'ateliers d'écriture

GFEN Provence

Cinquante-et-une minibiographies pour rendre visibles les causes structurelles de l'illettrisme 89

Pascale LASSABLIÈRE, créatrice et animatrice d'ateliers d'écriture
Ateliers Mots'Art

Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS) 102
Une lecture par la réciprocité

Jacqueline MICHAUX
Lire et Écrire Bruxelles

Sélection bibliographique 119

Aline JACQUES
Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
Collectif Alpha



Édito

Ce *Journal de l'alpha* est le deuxième sur le thème des pratiques coopératives et collaboratives. Dans le premier numéro¹, ce thème était pensé initialement pour ne concerner que celles qui se développent au sein des équipes. Les articles récoltés ont cependant montré qu'il est difficile d'établir une « frontière » en matière de collaboration et de coopération². Une pratique coopérative d'équipe peut en effet être aussi une pratique coopérative d'association, comme l'illustraient les articles de l'association Par Chemins et du CEDAS. Pratique qui n'est pas sans conséquence sur la manière de concevoir le travail en formation et de le réaliser. Une pratique coopérative peut également être mise en œuvre au sein d'un partenariat, ce dont rendait compte l'article d'Anne Godenir et d'Aurélie Storme sur les pratiques coopératives au sein du Réseau liégeois d'alphabetisation. La coopération peut par ailleurs devenir une trame de fond dans la formation des travailleur·euse·s (collègues ou personnes venant d'horizons différents mais rassemblé·e·s autour d'un même projet de formation) dans la mesure où l'objectif de cette formation vise la coconstruction de nouveaux savoirs. Et même le processus d'écriture au sein d'un périodique comme le *Journal de l'alpha* peut être réfléchi sous l'angle coopératif, comme l'expliquait le dernier article du numéro.

Le thème est donc ample et les possibles contributions nombreuses. Cela valait donc la peine qu'on lui consacre un deuxième numéro, en veillant cette fois à donner davantage de place aux pratiques collaboratives et coopératives en formation, qui restaient malgré tout le parent pauvre du précédent numéro.

Comme dans le premier numéro, *« l'intention [ici] n'est pas de proposer 'un guide des bonnes pratiques à l'usage des associations' mais bien de contribuer à alimenter notre pouvoir de penser et d'agir, là où nous sommes, en tant*

¹ N°199, 4^e trimestre 2015. Téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja199

² Les termes « collaboration » et « coopération » sont ici utilisés comme des quasi-synonymes, désignant un processus par lequel deux ou plusieurs personnes, ou organismes, s'associent pour effectuer un travail en commun, poursuivant des objectifs partagés et selon des modalités de participation les plus égalitaires possibles.

qu'acteurs directement impliqués »³. Comme dans le premier numéro également, « *le parti-pris est celui de poser la nécessité des pratiques coopératives et collaboratives en phase avec les réalités de la persistance de l'analphabétisme telles qu'elles se posent aujourd'hui. C'est le pari sur les intelligences collectives des acteurs de l'alpha [et de leurs partenaires], qu'ils soient salariés, volontaires, apprenants, membres d'instances de décision..., et sur leur capacité à s'emparer des questions qui traversent le secteur pour coconstruire de nouvelles pratiques.* »⁴

Pour entamer votre lecture, le comité de rédaction vous propose une démarche qui montre l'intérêt et le plaisir qu'il y a à travailler en coopération, tant pour les formateur·rice·s que pour les apprenant·e·s. Parce que cela amène les formateur·rice·s à sortir des sentiers qu'ils ou elles ont l'habitude de fréquenter, à construire des pratiques innovantes. Une démarche qui, au final, peut s'avérer extrêmement créative, favorisant les apprentissages et porteuse d'une nouvelle dynamique de groupe.

À partir de l'interview de trois collègues aux fonctions différentes, l'article suivant présente un travail d'équipe coopératif transversal à l'ensemble des projets menés par l'association. C'est autour de la question de comment fait-on équipe, comment construit-on ensemble un projet commun que s'articule cette contribution.

Après ces deux premiers articles présentant des pratiques vient un article qui explique pourquoi mettre les apprenant·e·s en apprentissage dans une dynamique coopérative n'est pas simple. Pour l'auteure, c'est néanmoins la voie à suivre car elle permet aux apprenant·e·s de se construire avec les autres en tant que personnes et comme citoyen·ne·s.

Dans un autre article, deux travailleuses, l'une d'une association d'alphabétisation et l'autre d'une association visant la participation culturelle des personnes en difficulté sociale et/ou économique, présentent un projet qu'elles ont mené ensemble. Elles y explicitent notamment quelles sont les

³ Sylvie PINCHART, *Les pratiques coopératives et collaboratives : comment s'en emparer en alphabétisation populaire* (édito), in *Journal de l'alpha*, n°199, p. 5.

⁴ Ibid.

conditions pour que la coanimation puisse être qualifiée de coopération et pourquoi privilégier une coanimation de type coopératif, malgré le surcroît d'énergie et de temps que cela exige.

La contribution suivante relate un projet, dont le théâtre était la ville (française) de Manosque, qui a permis à des travailleur·euse·s de divers horizons professionnels de se rencontrer autour d'un atelier d'écriture. Ce projet les a mené·e·s à créer de l'« en commun » et à mettre en relation leurs contextes respectifs de travail, parfois fort éloignés. Cette « coopération en écriture » montre que c'est parce qu'on est différent·e·s qu'on peut travailler ensemble et que, lorsqu'il y a désir de partager, travailler ensemble dans la diversité est une source de richesse et non un frein.

Le projet présenté dans l'article qui suit a, quant à lui, rassemblé des personnes ayant des vécus semblables mais venant d'horizons géographiques différents. À travers un projet d'écriture d'autobiographies centrées sur leurs parcours d'illettrisme, la démarche proposée a permis aux participant·e·s d'identifier collectivement les facteurs à l'œuvre dans la « fabrique » de l'illettrisme.

Le dernier article présente les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs qui, basés sur la réciprocité, auraient, s'ils étaient implantés en alpha, comme intérêt principal de rééquilibrer « la balance de la reconnaissance sociale » en faveur des apprenant·e·s puisque toutes et tous ont des savoirs à partager.

Et bien sûr, pour terminer, comme dans (presque) tous les *Journaux de l'alpha*, le centre de documentation du Collectif Alpha nous invite, par une sélection bibliographique murement réfléchie, à affiner notre connaissance et notre compréhension critique des dynamiques coopératives, tant aux niveaux historique et théorique que politique et pratique...

Au nom du comité de rédaction, je vous souhaite une bonne lecture !

Sylvie-Anne GOFFINET, secrétaire de rédaction

Une collaboration FORM'idable

Depuis qu'elles travaillent sur la même implantation (à Court-Saint-Étienne, Lire et Écrire Brabant wallon), Murielle Van Bunnan et Yolande Thomé ont toujours eu l'envie de collaborer.

Si leurs pratiques collaboratives sont aujourd'hui bien ancrées, elles sont le fruit d'une mure réflexion soutenue par le temps et le respect que les deux formatrices ont l'une pour l'autre.

J'ai rencontré Yolande et Muriel en avril 2019. À travers le récit de cet échange, elles nous emmènent à la découverte de leur cheminement vers une entraide mutuelle et bénéfique pour dépasser les clivages de niveaux entre les deux groupes d'alphabétisation présents sur l'implantation, mais également pour créer une cohérence et une dynamique collective autour d'un thème ou d'un projet, ferment de solidarité.

Propos recueillis et mis en forme par Justine DUCHESNE

Tout a commencé il y a deux ans. C'est à travers le fil rouge commun de l'eau, choisi tout spécialement pour le Printemps de l'alpha¹, que Murielle et Yolande ont posé les jalons d'une collaboration qui semble s'amplifier d'année en année. C'est non seulement par souhait de travailler ensemble, mais aussi dans le but de faciliter le passage des apprenants d'un groupe à l'autre, que ces dernières ont initialement eu l'idée de tracer une ligne directrice, des ponts entre les niveaux distincts présents sur l'implantation de Court-Saint-Étienne. Par leurs actions, elles démontrent qu'au-delà des différences, des liens entre les apprentissages de chacun peuvent se tisser. Quand Murielle s'occupe du groupe « débutants » au sein duquel certains apprenants savent lire et écrire phonétiquement, tandis que d'autres ne maîtrisent pas encore ces compétences, Yolande prend en charge les « plus avancés », davantage à l'aise avec la lecture et l'écriture. Toutes deux nous indiquent que, sur l'implantation, l'expression des apprenants est globalement fluide à l'oral. « *Ils savent comprendre et se faire comprendre* », déclarent-elles. Il ne leur en faut pas moins pour se lancer dans une formidable aventure collective.

Fortes de plusieurs initiatives, Yolande et Murielle ont réussi à développer une cohérence qui instaure aujourd'hui une dynamique de cohésion solide sur cette antenne de Lire et Écrire Brabant wallon.

De leurs premiers balbutiements collaboratifs ont jailli plusieurs projets qui se déclinent désormais à des degrés divers. Parfois, les deux groupes travaillent chacun de leur côté en vue de participer à un événement ou à une rencontre commune. Souvent, ils se retrouvent autour d'un thème fédérateur, qui lie les troupes dans un apprentissage collectif, garant d'une meilleure appréhension de l'environnement social, économique et culturel au sein duquel les apprenants interagissent quotidiennement.

Soucieuses de ne pas bruler les étapes, les deux formatrices soulignent que la collaboration a bien des vertus mais qu'il aurait été contreproductif de la

¹ Rassemblement d'apprenants en alphabétisation organisé par Lire et Écrire. Chaque année, un thème différent en est le fil conducteur. En ateliers, les apprenants y présentent des œuvres collectives et échangent sur le processus qui a mené à leur création.

forcer dès le départ. C'est d'année en année que leur coopération s'est développée et approfondie, marquée par plusieurs périodes charnières qui leur ont donné l'envie de rebondir de projet en projet.

Concrètement, leurs pratiques coopératives se déclinent actuellement autour de trois axes : l'appréhension d'un roman intitulé *Rue du Chêne* de la collection *La Traversée*², l'histoire ouvrière de Court-Saint-Étienne associée à la naissance de la sécurité sociale, et enfin les mathématiques autour de la préparation du dernier Printemps de l'alpha.

C'est ainsi que depuis l'année dernière, les deux coéquipières ont choisi le même roman pour le travailler chacune dans leur groupe, avec des méthodologies propres aux différents niveaux de lecture et d'écriture des apprenants.

L'avantage de choisir un ouvrage accessible comme outil commun réside dans le fait que les personnes peuvent être autonomes dans leur apprentissage, reprendre le livre à la maison et s'approprier l'histoire à leur manière. Lorsqu'un changement survient en cours d'année (tel le passage à un niveau supérieur, par exemple), l'apprenant est rassuré de pouvoir se raccrocher à une intrigue qu'il connaît déjà. Peu importe si le chapitre abordé et la méthode appliquée diffèrent. Ce type de projet se concrétise en général par la rencontre de l'auteur³, alimentée par des questions préalablement préparées par chacun des groupes, pour se conclure autour d'un événement festif qui relie les troupes !

² Veronika MABARDI, *Rue du Chêne*, Weyrich Édition, Collection La Traversée, 2012 (voir : www.weyrich-edition.be/litterature/la-traversee/rue-du-chene#.XMr-Hdjgq70). La collection *La Traversée* propose des romans courts écrits par des auteurs soucieux de rendre leur ouvrage accessible aux adultes en difficulté de lecture et d'écriture.

³ En partenariat avec la bibliothèque d'Ottignies-Louvain-la-Neuve.



Un moment festif pour clôturer la rencontre avec Véronika Mabardi, auteure de « Rue du Chêne ».

La collaboration ne s'arrête pas là. C'est déjà la troisième année qu'un intervenant externe est amené à animer les deux groupes de l'implantation autour d'un même thème : cette année, la sécurité sociale, en lien avec l'histoire ouvrière de la commune. Actuellement, les Équipes populaires sont à la manœuvre et retracent les moments clés dans la lutte vers les avancées sociales, en parallèle d'un récit historique qui plante le décor.

C'est le déménagement de l'implantation et son arrivée récente à Court-Saint-Étienne qui ont donné l'inspiration à Murielle et Yolande, les deux complices pédagogiques, d'organiser une visite guidée des alentours de l'espace de formation et de proposer aux apprenants de s'appropriier les rues, les monuments, les bâtiments, les sculptures, les églises qui façonnent le paysage de la commune, pour s'enquérir d'un bout d'histoire, aujourd'hui décortiqué à travers les ateliers proposés. Les regards sont posés, les photos fusent.

Murielle nous explique ainsi le contexte : *« Ici, jusqu'en 1984, il y avait les usines sidérurgiques Henricot qui ont rayonné sur l'Europe, le Canada,... Il y avait des marchandises qui portaient loin, jusqu'en Inde. Et donc, à partir de*



À la découverte de Court-Saint-Étienne...

l'histoire de ces usines, on retourne un peu en arrière, avec ces ouvriers qui se sont mis ensemble et qui ont créé des syndicats, etc. »

Dans la continuité de ces initiatives apparaissent l'envie et la nécessité de s'emparer des nouveaux locaux, fraîchement intégrés par les apprenants et leurs formatrices : nouveaux lieux, nouveaux projets, nouvelle dynamique ! Un projet mathématique fait son apparition. Celui-ci débouche sur une création artistique qui vise à « *aller plus loin ensemble, à créer quelque chose de beau et à le créer collectivement* ».

En ce qui concerne les maths, Yolande est devenue référente en la matière. Dès le début de l'année, elle cherche à ouvrir les apprenants au monde parfois abstrait des axes, des figures et des chiffres. Elle nous explique que le niveau de math est tout à fait distinct de celui de la langue orale et écrite. Effectivement, les mathématiques, c'est un langage à part entière : « *Parfois les apprenants n'ont pas les mots en français pour communiquer mais les compétences en math sont présentes. Les groupes sont composés à partir des niveaux de français et non celui des mathématiques. Dans un même groupe, il y a donc de multiples niveaux en math. En découle une très grande hétérogénéité.* »

Ce constat en tête, Yolande propose à sa collègue de s'emparer conjointement de ce domaine mathématique, à travers une animation partant de l'art africain pour découvrir les symétries, les translations, les rotations qui se

cachent dans les décors muraux traditionnels⁴. Rassembler les deux groupes permettrait de rendre l'apprentissage plus profitable pour les apprenants, en facilitant l'alliance entre personnes de niveaux similaires: *« Il est plus facile de combiner deux groupes car on peut ainsi faire des sous-groupes avec plusieurs personnes de même niveau en mathématique ou de niveaux hétérogènes. »*

Même si les deux formatrices n'en sont pas à leur première collaboration, l'expérience est tout à fait nouvelle. Des craintes se font jour: lorsqu'une des deux s'est spécialisée dans un domaine particulier, il y a toujours un risque que s'installe une asymétrie dans la relation face aux apprenants... Des questions émergent: *« Est-ce si simple pour tout le monde? Vais-je avoir le temps de m'approprier tout ce contenu pédagogique? »* Finalement, après un temps de réflexion, Murielle s'avère partante pour le projet.

Toutes deux se lancent donc dans la mise en place de petites étapes à travers lesquelles les apprenants sont amenés à découper, observer, déplacer, tracer, créer des carreaux muraux à partir de formes géométriques et d'effets de transformations multiples. La complémentarité est le maître mot, révélateur de l'interaction créée entre les instigatrices du projet: *« On a chacune nos plaisirs différents mais c'est bien que le tout soit mis à profit pour les apprenants! On se répartit les tâches par rapport aux prises de contacts et par rapport à la préparation. »*

En ressort un travail complice qui se répercute sur les apprenants et plus globalement sur la dynamique de groupe. Murielle et Yolande vantent d'ailleurs les bénéfices de cette approche partagée, celle-ci leur permettant d'accompagner au mieux les apprenants dans leurs démarches. En effet, quand l'une se concentre sur l'animation et avance avec le groupe, l'autre se positionne en appui pour les personnes qui en auraient besoin: *« Tout s'imbrique l'un dans l'autre. La synergie permet une espèce de logique, une implication qui a*

⁴ Animation proposée par le CREM (Centre de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) et nommée *Rencontre avec les symétries dans l'art africain*. En référence: Marie-France GUISSARD et Michel BALLIEU (coord.), *Pour une culture mathématique accessible à tous. Élaboration d'outils pédagogiques pour développer des compétences citoyennes*, CREM, 2004, pp. 75-85 (rapport de recherche et résumé téléchargeables à la page: www.enseignement.be/index.php?page=25074&navi=862&rank_page=25074).

un effet démultiplicateur sur les apprenants ! Aussi, les personnes plus lentes peuvent avoir quelqu'un qui les accompagne. »

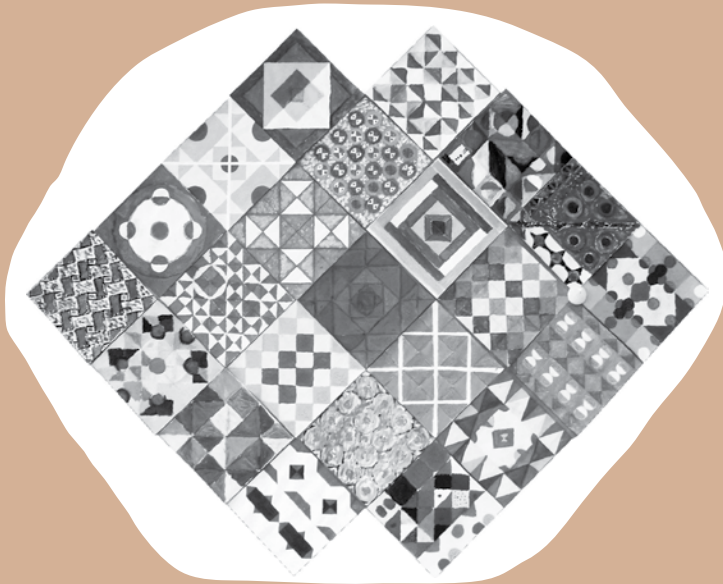
Chacune y va de sa bonne idée. En partant « à la rencontre de la géométrie »⁵, une nouvelle piste est lancée : reprendre les formes de l'environnement, des bâtiments découverts dans les rues de Court-Saint-Étienne et les intégrer dans un litéma⁶ spécifique à chaque personne.

L'aventure continue. Lattes et crayons accompagnent le mouvement. Il s'agit ici de jouer avec les formes présentes dans le paysage, dans les édifices de la commune, pour les déplacer dans le but de créer des motifs originaux qui alimentent une pièce maîtresse, propre à chaque personnalité, en vue de constituer une fresque collective, enrichie des carreaux de chacun. La toile finale est nommée par tous : « les couleurs des quatre saisons ». Le terme « quatre » fait référence au carré, et donc au domaine de la géométrie fraîchement découvert par les artistes en herbe.

Si chaque apprenant s'est dédié à la création de son carreau mural, l'assemblage s'est déroulé tous ensemble. Chacun a été amené à donner son avis. Les couleurs se sont combinées. Les carreaux ont été bougés, translatés, tournés et détournés pour finir par alimenter une œuvre où tous y retrouvent leur « fenêtre de création » personnelle. Dans un des carreaux, nous pouvons déceler l'église de Court-Saint-Étienne, un autre se fonde, quant à lui, dans « les couleurs du Maroc »... Yolande et Murielle précisent d'ailleurs qu'à cette étape, les apprenants « *n'ont pas réfléchi avec des mots, ils se sont laissés aller à jouer avec leur pièce maîtresse. L'ambiance était très calme, très concentrée et ça donnait un espace de création naturelle. Au final, il y a une cohérence.* » Yolande complète : « *La démarche n'a bien sûr pas été que créative, elle a aussi été mathématique. Aux étapes préalables, ils ont dû mettre des mots sur les différents mouvements mathématiques, les reconnaître sur différents supports, faire le lien entre nos mots et ceux des maths.* »

⁵ C'est le titre du projet.

⁶ Dans l'art africain, les litémas sont des décorations murales qui s'inspirent de modèles géométriques traditionnels.



Une œuvre collective issue de l'assemblage de créations individuelles.

La collaboration tracée subrepticement au crayon fin il y a deux ans prend désormais une tournure plus vive, qui se décline à traits de pinceaux plus hardis, aux multiples tonalités.

C'est ainsi qu'œuvrer dans la fraternité qui unit, et non dans la concurrence qui exclut, facilite la rencontre des âges, des cultures, des personnalités et des niveaux différents. Une collaboration se profile entre pairs. Les apprenants sont autonomes et peuvent s'appuyer les uns sur les autres. Le travail en petits groupes permet à chacun de trouver sa place, de discuter et d'échanger, de réexpliquer à ses condisciples la démarche entamée, avec moins d'appréhension que dans les moments de restitution en « grande assemblée ». L'interaction en petit comité fait de chaque apprenant un interlocuteur à part entière, amené à comprendre et à se faire comprendre par ses partenaires. La parole circule plus librement. La complémentarité dans les acquis se fait ressentir. Cela n'empêche néanmoins pas les formatrices de passer, de temps en temps, dans les groupes et de se positionner discrètement pour attirer l'attention des apprenants sur certains pièges ou, au contraire, pour souligner les avancées dans l'exercice entamé. « *Entre eux, ils vont plus loin* », précisent-elles.

Désormais les apprenants de l'implantation se connaissent. C'est pour eux important et rassurant puisqu'ils seront amenés à passer d'un groupe à l'autre à un moment donné. La passerelle sera plus aisée. Quant à la mixité qui se dégage de l'union des divers niveaux d'alpha, elle paraît faire sens et dépasser les présumés clivages de genre, d'origine, d'âge par une mise en valeur des savoir-faire de chacun. Cette synergie est d'ailleurs vectrice de petites réussites sans prétentions qui valent pourtant la peine d'être soulignées : *« D'habitude, une de nos apprenantes place toujours les hommes avant elle. Elle est fort timide, effacée. Lors de l'assemblage des carreaux, comme elle a donné l'idée de disposer la fresque en diagonale et que tout le monde était d'accord, elle s'est fait une petite réputation. Un de ses condisciples de l'autre groupe lui rappelle souvent devant tout le monde la bonne idée qu'elle a eue. Elle est mise en valeur dans son savoir-faire par un homme, elle qui était toujours effacée par rapport à eux. Il y a eu une synergie, quelque chose qui s'est créé. »*

Néanmoins, gare aux traits perdus et aux couleurs dominantes qui tentent d'effacer les autres pour se montrer dans toute leur splendeur ! Si d'un côté, des dynamiques d'entraide se dégagent, d'un autre, des comportements dominants peuvent survenir, mettant à l'épreuve les tempéraments des participants au projet. Certains caractères bien trempés et quelques esprits forts, « jouant au chef » ou mettant en évidence leur savoir, prennent ainsi parfois le dessus. La spontanéité a également ses mauvais penchants. Murielle et Yolande sont par conséquent attentives à la constitution des sous-groupes : *« Il y a des personnes qui travaillent très bien ensemble. On l'a vu. Chacune peut prendre sa place. Par contre, il y en a d'autres qui sont des points d'attention, soit parce qu'elles sont plus débutantes, soit parce qu'elles ont de forts caractères... »*

Car, à travers la coopération, les deux formatrices cherchent naturellement à atteindre une plus-value et à éviter les relations asymétriques où l'un dicte à l'autre ce qu'il doit faire. Le propre d'une collaboration entre partenaires dans l'apprentissage est bien que chacun puisse participer à sa manière, dans son style le plus particulier, pour arriver à un résultat bénéfique pour tous, au service de l'acquisition des savoirs de base. Certains avec plus de doute et de peur que d'autres mais le principal est que l'issue soit positive.

Du reste, tel paraît être le cas. Cette démarche mathématique, qui s'est concrétisée par une création artistique, a été présentée au Printemps de l'alpha en mai 2019. Préalablement, elle avait fait l'objet d'une visite d'Anne Chevalier, didacticienne des mathématiques, venue découvrir le parcours des apprenants «à la rencontre de la géométrie». Cette visite a valu une «présentation test» aux participants, amenés à expliquer chaque étape du projet à la visiteuse intéressée. Challenge relevé avec brio par les groupes de Murielle et de Yolande qui se sont attelés à la tâche avec beaucoup de sérieux et d'implication.

Dès lors, il est aisé de conclure que les projets de collaboration initiés par Yolande et Murielle sur l'implantation de Court-Saint-Étienne semblent avoir pris sens auprès des apprenants, en se déclinant à travers «un tout», initiateur de cohérence créative, révélatrice de multiples savoir-faire et d'un apprentissage guidé par la complémentarité des compétences de chacun.

Dans le hall d'entrée de l'implantation, au travers de la fresque apposée au mur, tous retrouvent un bout de leur chemin parcouru, un fragment de ce projet collectif: des formes qui forment une formidable cohérence formative, forte des personnalités brassées, de rues arpentées et d'une dynamique partagée!

Entretien avec Yolande THOMÉ et Murielle VAN BUNNEN

Lire et Écrire Brabant wallon

Propos recueillis et mis en forme par Justine DUCHESNE

Lire et Écrire Wallonie

Pratiques collaboratives : pourquoi faire autrement ?

Cet article rédigé sous forme d'interview suit le fil des réflexions de trois actrices de l'alpha, une formatrice, une accompagnatrice pédagogique et une chargée de projet avec lesquelles j'ai essayé de comprendre pourquoi collaborer, coopérer, aussi bien dans les groupes de formation qu'en équipe, leur semble si « naturel ». Au cours de notre échange, nous avons petit à petit mis à jour ce qui rend, dans leur réalité professionnelle, les pratiques coopératives possibles, au point qu'elles ont oublié que ce pourrait être autrement. Nous avons creusé ce que bien d'autres lieux ignorent, là où la compétition est encouragée sous couvert qu'elle serait inhérente à l'espèce humaine : « la loi du plus fort ».

En les écoutant et en leur donnant la parole, j'espère modestement déconstruire le mythe selon lequel nous aurions besoin de maîtres et d'organisation pyramidale pour fonctionner. Et montrer que faire équipe nécessite avant tout d'avoir des projets communs que l'on construit ensemble, collectivement.

Cette interview se divise en trois parties liées les unes aux autres. Dans la première, Bénédicte Mengeot, Yolande Boulanger et Stéphanie Urbain racontent l'organisation du travail de la régionale de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage (pp. 22-26). Dans la partie suivante (pp. 27-35), elles expliquent l'accompagnement pédagogique des formateurs, les pratiques de coconstruction et de coanimation, en s'attardant sur comment sont travaillées en équipe les tensions qui traversent les pratiques d'alphabétisation populaire dans un contexte d'État social actif. À la suite, dans la dernière partie (pp. 36-47), Stéphanie Urbain livre sa vision de son métier de formatrice dans un groupe multiniveau. Contrairement à ce qu'on peut couramment entendre, l'hétérogénéité du groupe n'est pas une difficulté pour elle mais plutôt un défi quotidien, une opportunité pour questionner régulièrement ses pratiques. Ce qu'elle fait avec le groupe, en interrogeant avec lui « qu'apprendre ensemble » mais aussi « comment apprendre ensemble ».

Rencontre avec Bénédicte MENGEOT, Yolande BOULANGER
et Stéphanie URBAIN
Propos recueillis par Aurélie AUDEMAR

L'organisation de la régionale sur un mode coopératif

Comment faites-vous pour que chacun ait sa place, que ce soit dans l'équipe au sens large, dans l'équipe pédagogique en particulier, dans les groupes d'apprenants? Sachant que tous ces groupes sont très hétérogènes, comment faites-vous pour que l'hétérogénéité ne soit pas un problème, que tous travaillent ensemble?

Bénédicte: Quand on travaille ensemble, en groupes mixtes, travailleurs et apprenants, par exemple, la question ne se pose même pas. C'est naturel. Les gens participent librement, c'est un choix de s'impliquer, de venir. Ils participent parce qu'ils ont envie de parler du sujet qui sera traité. D'abord, pour commencer, on construit un cadre commun, on travaille sur pourquoi on est là. Chacun s'exprime, on part des idées de chacun. Ensuite, il y a les travaux en sous-groupes. Selon ses intérêts, chacun choisit d'aller dans tel ou tel sous-groupe. Les sous-groupes sont hétérogènes. Tout dépend des sujets mais, en plus du critère des centres d'intérêts, un autre critère pour constituer les sous-groupes est qu'il y ait, dans chacun d'eux, un formateur, un administratif et un chargé de projets.

— « COLLABORER, C'EST NATUREL. » —

Sur quoi travaillez-vous ensemble?

Bénédicte: Par exemple, la journée du 8 septembre, Journée internationale de l'alphabétisation¹. Cette année, on était 40-45 personnes à préparer, avec plus d'apprenants que de travailleurs car les travailleurs ne savent pas toujours se libérer pendant les heures de face-à-face pédagogiques pour participer. On se réunissait des journées complètes. À chaque rencontre, il y avait des personnes différentes, c'est-à-dire qu'on ne retrouvait pas toujours les

¹ Voir : Cécilia LOCAMANT et Bénédicte MENGEOT, *Campagnes de sensibilisation : pourquoi Rosa ne parle pas en « je » mais résonne en « nous »...*, in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^e trimestre 2018, pp. 44-60 (www.lire-et-ecrire.be/ja210).



Le travail en groupes mixtes : travailleurs et apprenants travaillent en sous-groupes sur une base volontaire. À partir d'un cadre défini collectivement, un projet se construit sur base des apports de chacun et s'enrichit progressivement par l'apport créatif du groupe...

mêmes formateurs et les mêmes apprenants ; c'était fonction des disponibilités de chacun. On s'était réparti les tâches ainsi : un groupe sensibilisation, avec pour mission de réfléchir à ce qu'on allait dire, à qui et comment ; un groupe de création de costumes, de masques, qui rassemblait des personnes qui ne pouvaient pas être là le jour de l'action mais qui voulaient quand

même s'impliquer; un groupe danse qui préparait l'intervention dans l'espace public en créant une chorégraphie.

Comment faites-vous pour qu'il y ait autant de personnes intéressées et qui s'impliquent alors que le 8 septembre, c'est le moment de la rentrée et qu'il n'y a pas de formation l'été? Comment faites-vous pour mettre en place des pratiques collaboratives pour qu'apprenants et travailleurs arrivent, en peu de temps, à créer un film, une danse et des animations², que vous présentez ensuite dans l'espace public?

Bénédicte: Pour travailler les différents projets dont ceux communs au mouvement Lire et Écrire, comme le 8 septembre, nous avons trois semaines de travail collectif avec toute l'équipe, toutes fonctions confondues. Nous en avons une début juillet, une fin août et une en janvier.

**– «NOUS AVONS TROIS SEMAINES DE TRAVAIL COLLECTIF,
TOUTE L'ÉQUIPE CONFONDUE.» –**

On construit un programme pour chacune de ces semaines en fonction des différents projets de la régionale. En juillet, on travaille par exemple deux jours sur l'accompagnement pédagogique; un jour sur le 8 septembre; un jour sur comment on va organiser la rentrée, les accueils; un jour sur comment on va transmettre les informations aux apprenants à la rentrée. Chaque journée est ainsi organisée selon des thématiques différentes. Ces journées sont obligatoires, tout le monde doit être là, on le sait, ce sont nos semaines de travail en commun. Mi-temps, temps plein, quelle que soit la fonction, tout le monde est présent.

Par exemple, fin août 2018, pendant la semaine de travail collectif, on a créé une animation ensemble pour présenter aux apprenants, à la rentrée, le projet du 8 septembre et leur proposer d'y participer. On a ensuite mené l'animation dans tous les groupes et on a expliqué qu'un groupe de travail, composé d'apprenants et de l'équipe de la régionale allait devoir réfléchir à quelles animations, quel message faire passer, comment on va être habillé... On a proposé un cadre, la campagne de Lire et Écrire (« 1 adulte sur 10 a des

2 Voir le site de la régionale : www.lire-et-ecrire.be/centremonsborinage

difficultés pour lire et écrire») et les enjeux des élections communales d'octobre 2018, avec une perspective d'actions jusqu'en 2019. Puis on travaille ensemble, en groupe mixte, apprenants et travailleurs, sur le comment. Et ce malgré la difficulté d'organiser les déplacements et de rassembler les gens³. En tout, pour le 8 septembre, on a travaillé quatre jours : la journée en équipe fin août, puis trois jours en groupe mixte en se répartissant le travail. C'est rapide, parce qu'on le veut, qu'on se lance et qu'après on voit ce que ça donne.

Comment et quand faites-vous les inscriptions alors que, dans la plupart des lieux de formation, c'est ce à quoi sont occupées les équipes à la rentrée ?

Bénédicte : On sait ce qu'on doit faire et qu'on a un temps déterminé, alors on fait notre planning en fonction de tout ce qu'il y a à faire. Ce planning, on l'organise la première semaine de juillet où on prévoit toute l'organisation de la semaine de rentrée.

Vous ne vous rendez pas compte mais vous avez plein de dispositifs ! Ces semaines de travail en équipe semblent un dispositif essentiel...

Stéphanie : On travaille comme ça depuis tellement longtemps ! Par exemple, Bénédicte, qui s'occupe de la sensibilisation, nous transmet toute l'année des informations et le jour où toute l'équipe travaille ensemble sur le 8 septembre, elle nous informe de où en est le travail, puis questionne l'équipe sur ce que nous en pensons, souhaitons faire... On donne notre avis et ça crée une pièce à casser. C'est tout le monde qui crée, pas seulement la personne chargée de la sensibilisation, c'est l'équipe au sens large, avec les apprenants. Même si le 8 septembre tombe un samedi ou un dimanche, tout le monde sera là, ça nous paraît normal.

— « C'EST TOUT LE MONDE QUI CRÉE,
C'EST L'ÉQUIPE AU SENS LARGE, AVEC LES APPRENANTS. » —

Comment se fait-il que ça vous paraît normal ?

Bénédicte : J'ai l'impression que quand j'ai signé mon contrat, c'était clair. Je savais que j'allais participer à ces semaines de travail communes à l'équipe,

³ La régionale a des groupes dans plusieurs villes.

que ça fait partie de notre mission. La semaine de juillet est épuisante mais essentielle, c'est ce qui organise tout le reste du travail de l'année.

Yolande: L'historique de ce dispositif, c'est la volonté d'une équipe, où il n'y avait que peu de temps de travail en commun, d'en instaurer et d'insuffler un travail d'équipe collaboratif, de travailler ensemble, d'avoir des temps d'échanges communs à toute l'équipe, quelles que soient les fonctions.

Bénédicte: Ces trois semaines de travail par an, tout le monde est là. Personnellement, j'en ai besoin, je trouve ça super intéressant parce ça me donne une vue d'ensemble sur ce qui se fait et c'est un moment pour se retrouver et travailler ensemble. Comme nous avons des groupes sur Mons, La Louvière, Haine-Saint-Pierre, Carnières..., si on n'a pas ces journées, on ne fait que se croiser.

Bénédicte: L'ordre du jour de ces journées est annoncé en amont. Il est préparé par chaque personne qui a quelque chose à travailler pendant cette semaine. Magali, la directrice, fait un planning à partir des demandes de chacun. Celui qui veut travailler sur un sujet prépare l'animation pour le jour qui y est consacré. Si c'est pédagogique, ce sera Yolande; si c'est de la sensibilisation, Bénédicte; si cela concerne les partenaires ou le réseau, ce sera Caterina; etc.

Lors de ces journées, il y a des moments d'échanges d'informations rapportées de l'extérieur, des différents lieux où nous sommes présents comme les GT (groupes de travail au sein de Lire et Écrire), les réunions avec les partenaires et des moments où on construit ensemble. Par exemple, on a mené un travail sur l'accueil qu'on a construit avec Nathalie, chargée de l'accueil, sur comment on allait l'organiser pour qu'il réponde au mieux aux besoins des apprenants.

Ce n'est pas Nathalie ou la direction qui arrive en disant comment vous allez faire ?

Les trois: (*Rires.*) Non, ça ne marche jamais comme ça !

L'accompagnement pédagogique des formateurs, la coconstruction et la coanimation

Comment vous organisez-vous pour travailler de manière coopérative en équipes ?

Stéphanie: Il y a des temps pédagogiques toute l'année – les réunions régulières de l'équipe pédagogique – et les semaines de travail en commun où toute l'équipe est impliquée. Quand de nouveaux documents ont été imposés par le décret CISP (Programme individuel de formation (PIF), règlement d'ordre intérieur, contrat pédagogique...) ⁴, Yolande nous a présenté les documents, puis ensemble on a travaillé en sous-groupes – un sous-groupe par type de document – avec les apprenants sur base d'animations qu'on a d'abord construites en équipe. En une journée de travail commun, on a construit une trame d'animation pour chacun des documents, avec du matériel, rassemblé dans un petit sac où on a mis tout ce dont on avait besoin pour l'animation. Ainsi, chaque fois qu'on formalise une animation, c'est pour tous les formateurs et tous les groupes. Tous nos outils sont coconstruits en équipe, on travaille tous pour le collectif. Du coup, on avance comme des fusées. Le travail en sous-groupes d'intérêts est super important chez nous, mais aussi le travail en plénière : les informations générales, le cadre, le contexte, parfois l'historique de ce qu'on a déjà fait, pour qu'on soit au clair sur ce qu'on va faire dans les sous-groupes.

– « TOUS NOS OUTILS SONT COCONSTRUITS EN ÉQUIPE ;
ON TRAVAILLE TOUS POUR LE COLLECTIF. » –

⁴ Voir : <https://emploi.wallonie.be/home/formation/cisp.html>

Changez-vous vos manières de travailler quand vous travaillez en groupe mixte, avec les apprenants ?

Stéphanie: Je n'ai pas l'impression, on s'adresse à tout le monde de la même manière...

Dans les formations d'ATD Quart Monde ou à Lire et Écrire avec *Regards croisés*⁵, on a des temps, surtout en début de formation, où on sépare les apprenants des formateurs, parce qu'on sait que les formateurs ont plus l'habitude de s'exprimer sur certains sujets, d'être en réunion, qu'ils vont avoir un langage parfois peu compréhensible.

Stéphanie: Lorsqu'on travaille en groupe mixte, les apprenants nous disent s'ils ne comprennent pas. L'autre chose, c'est qu'on se connaît tous, apprenants et travailleurs. À la rentrée, on n'a pas beaucoup de temps, il faut que tout le monde soit sur le pont pour l'accueil, même ceux qui ont d'autres fonctions. Donc tout le monde rencontre les apprenants au moins trois fois par an : le 8 septembre, aux rentrées de septembre et de janvier, et quand on organise une journée thématique où on fait des animations tous groupes confondus, par exemple pour évaluer le dispositif pédagogique. Ces moments d'évaluation sont importants car ils vont nous permettre de travailler les demandes des apprenants pour la rentrée suivante.

Vous êtes hyperorganisés !

Bénédicte: En fait, ce n'est pas compliqué, c'est clair dans nos têtes. C'est important aussi que, pour chaque projet, il y ait quelqu'un qui coordonne. Chez nous, c'est la thématique qui détermine qui va coordonner et le temps pendant lequel on va travailler. Ce sont plutôt d'autres postes que ceux de formateurs qui vont assurer la coordination, pour une question de disponibilité au niveau des horaires. Mais celui qui coordonne l'action n'a pas de lien hiérarchique avec ses collègues. À part les cadres – Magali, la directrice, et William, le directeur financier –, tous les autres, on est sur le même pied, dans une relation horizontale.

5 Voir le précédent *Journal de l'alpha* consacré à cette formation (n°216, 1^{er} trimestre 2020).

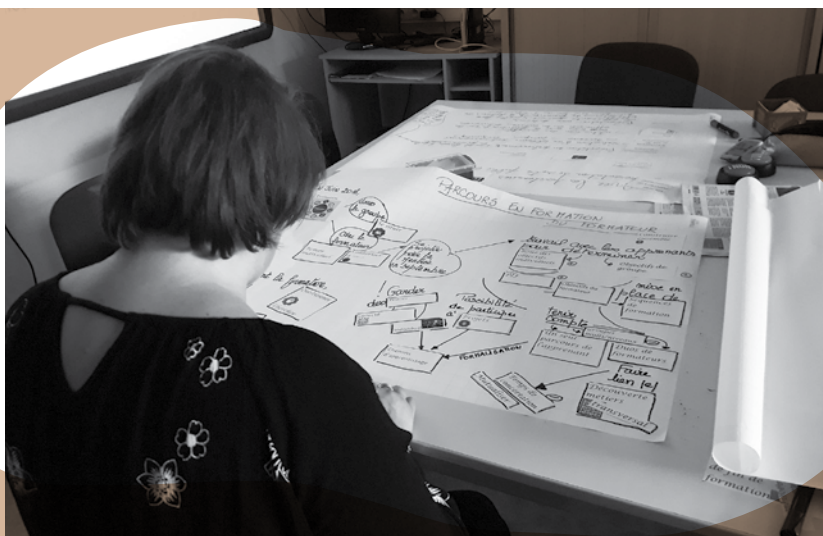
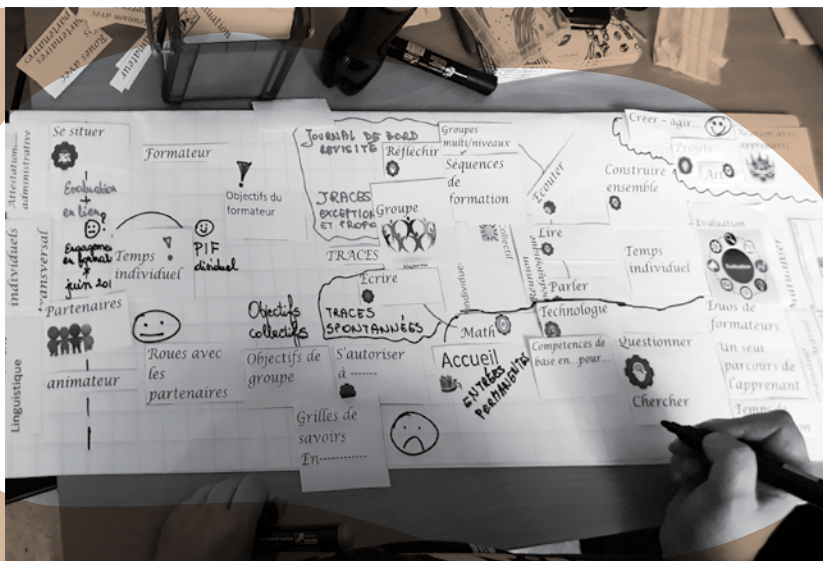
— « CELUI QUI COORDONNE L'ACTION N'A PAS DE LIEN HIÉRARCHIQUE
AVEC SES COLLÈGUES, ON EST TOUS SUR LE MÊME PIED. » —

De ce que j'entends, les éléments essentiels de vos pratiques collaboratives sont : l'organisation du travail en collectif, des moments d'informations ET de construction d'outils communs fixés à l'avance et obligatoires pour tous. Ces moments sont bien définis, toute l'équipe travaille donc ensemble, quelles que soient les fonctions, et tous les membres de l'équipe travaillent avec les apprenants. Ça fait partie du travail. Les apprenants sont eux aussi mobilisés pour participer à la construction de projets communs, comme les activités autour du 8 septembre...

Bénédicte : Je trouve ça super chouette et confortable. On se sent soutenu, il y a une répartition des tâches en fonction non pas d'un organigramme mais des missions, certaines davantage tournées vers l'extérieur, d'autres vers l'interne, les aspects organisationnels, la formation ou encore l'accueil et l'accompagnement...

Concernant l'accompagnement pédagogique, comment travaillez-vous en échange de pratiques pédagogiques ? Comment crée-t-on un climat qui rend possible l'échange de pratiques ? Comment faites-vous pour que chacun se sente suffisamment en confiance pour amener, partager une pratique ?

Yolande : Je ne suis pas une théoricienne et je ne veux pas aborder les aspects pédagogiques par une approche théorique. Je trouve que c'est quelque chose qu'on doit vivre. Donc je suis partie des questionnements qui se posaient depuis longtemps dans la régionale. Un des plus importants, c'était la part de l'individuel dans le collectif : comment partir de l'individuel pour aller vers le collectif et comment aller du collectif vers l'individuel ? C'était une question qui revenait tout le temps. Elle venait des formateurs qui travaillent en groupes hétérogènes, qui ressentaient le besoin de proposer un parcours individualisé à chaque apprenant à partir de ses objectifs personnels : pourquoi chacun vient-il à Lire et Écrire ? Comment voit-il son parcours de formation ? Ce n'est pas toujours évident pour les apprenants de mettre des mots sur ce qu'ils font et on avait envie de s'outiller par rapport à ça. Le



Pour faire le point sur l'utilisation des outils construits en équipe et en mettre de nouveaux en chantier, chaque formateur réalise son « chemin de formation », identifie ses points forts et ses points faibles...

premier questionnaire qu'on a mis dans l'outil pédagogique commun, *la roue de l'alphabétisation populaire*⁶, c'est celui-là.

Tu as donc croisé les outils communs au mouvement Lire et Écrire et ce que tu entendais dans ton équipe...

Yolande: Oui. J'amenais les questions de l'équipe dans le GT « cadre de référence »⁷ et je faisais ensuite un retour à l'équipe de ce qui y avait été travaillé en groupe de travail. Les outils qu'on crée à partir du cadre commun au mouvement Lire et Écrire sont toujours partagés, retravaillés, requestionnés en réunion d'équipe, et ça permet d'alimenter le travail de chacun. *La roue de l'alphabétisation populaire* a aidé à construire le questionnaire avec l'équipe. On a formalisé ce qui, dans le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, nous semblait le plus pertinent pour travailler avec les apprenants et c'est à ce moment-là qu'on a décidé d'utiliser *la roue* aussi avec les apprenants, de créer des démarches, et qu'on a utilisé les outils proposés par le cadre.

Combien de temps avez-vous mis pour mener ce travail d'équipe ?

Yolande: On a travaillé au moins pendant 4-5 réunions d'équipe pour dégrossir, amorcer. Au total, ce travail a duré de 5 à 6 mois. Mais nos démarches ne sont pas finalisées dans le sens où elles sont toujours requestionnées et peuvent toujours être modifiées, aménagées selon les groupes. Chacun travaille le questionnaire en fonction de son groupe et de ce que celui-ci a envie de faire.

— « NOS DÉMARCHES NE SONT PAS FINALISÉES DANS LE SENS OÙ ELLES SONT TOUJOURS REQUESTIONNÉES ET PEUVENT TOUJOURS ÊTRE MODIFIÉES, AMÉNAGÉES SELON LES GROUPES. » —

⁶ Outil conçu par Lire et Écrire en lien avec les enjeux de l'alphabétisation populaire qui permet d'envisager, dans un projet donné, l'ensemble des compétences nécessaires à la réalisation de ce projet. Voir : Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, pp. 140-141 (www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire).

⁷ Ce groupe de travail est composé des accompagnateurs, coordinateurs pédagogiques de chaque régionale du mouvement Lire et Écrire.

Aussi, dans notre équipe, il y avait déjà une volonté et l'habitude de travailler ensemble : en réunion d'équipe, une fois par mois ; et, depuis plusieurs années, on se retrouvait tous les 2-3 mois pour travailler sur des problématiques communes avec la méthode de l'entraînement mental⁸. Quand *les balises pour l'alphabétisation populaire* ont été finalisées, le travail était déjà bien amorcé au sein de la régionale, nous avions déjà travaillé en échange de pratiques pendant trois ans. Pour l'équipe, *les balises* – de même que *la roue de l'alphabétisation populaire*, le portfolio *Mes chemins d'apprentissages*⁹ et la formation *alphabétisation populaire* – constituent un cadre de travail pour questionner l'ensemble de nos pratiques et faire des liens, le faire en équipe et construire ensemble en partant de questionnements.

Stéphanie : Ce qui a été facilitateur, c'est, à certains moments, de participer aux étapes de la construction des outils ; et à d'autres, d'avoir des retours des étapes de la construction. On a testé *Mes chemins d'apprentissages*, on est tous allés à au moins une journée de travail du groupe chargé de construire le cadre de référence *Balises pour l'alphabétisation populaire*. Du coup, ce n'est pas un truc qu'on a reçu tout fait et ficelé ; on était au courant de chaque étape de sa construction et ça nous a permis de nous l'approprier et de poser toutes nos questions en cours de travail.

C'est probablement parce qu'on a un mode de fonctionnement participatif entre nous qu'on l'a aussi dans les groupes en formation. C'est une philosophie, une manière d'être. Du coup, ce n'est pas facile à expliquer car on est ici au niveau des valeurs. On travaille énormément et parfois on est sur les rotules, mais on prend du plaisir à travailler ensemble.

8 « L'Entraînement Mental est une méthode d'appréhension de situations complexes pour des prises de décisions. (...) Rigoureuse et accessible, elle permet à un groupe de prendre en charge ses difficultés, de les dépasser et de produire collectivement. Il s'agit de s'entraîner à saisir la complexité de situations sociales vécues, pour pouvoir agir en collectif sur les insatisfactions repérées, et les transformer. » (Peuple et Culture, www.peuple-et-culture.org/spip.php?mot20).

9 Portfolio des apprenants pour garder mémoire et traces des apprentissages, les organiser, s'y arrêter, les mettre à distance, les évaluer (téléchargeable à la page : www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire). Voir aussi : Aurélie AUDEMAR, *À la croisée des normes, le portfolio « Mes chemins d'apprentissages »*, in *Journal de l'alpha*, n°215, 4^e trimestre 2019, pp. 112-120.

– « C'EST PROBABLEMENT PARCE QU'ON A UN MODE DE FONCTIONNEMENT PARTICIPATIF ENTRE NOUS QU'ON L'A AUSSI DANS LES GROUPES. » –

Yolande: On construit les choses ensemble; donc quand quelqu'un me dit « tu nous as imposé ce document », on repart de la ligne du temps de notre travail en coconstruction et on regarde quand on a construit ce document, d'où il vient, pourquoi on l'a construit... On remet le contexte. On essaie de se rappeler dans quel cadre, dans quel but, on a pris telle décision, on a fait telle chose, produit tel document et à quoi ça correspond. Ce sont toujours des documents qui viennent de sous-groupes de travail, d'une construction, d'une réflexion commune, de moments où on s'est dit « là, ça ne va pas, qu'est-ce qu'on peut faire ensemble ? ».

Quand une tension ou un conflit apparaît entre les exigences du décret CISP, qu'on est tenus de respecter, et les valeurs de l'alphabétisation populaire, on organise des temps de travail pour y réfléchir. On se dit: « Voilà ce qui nous arrive, qu'est-ce qu'on en fait? Comment fait-on pour que, dans nos pratiques, ça puisse prendre du sens pour les apprenants? Que, pour eux, tout fasse lien: les projets, la vision d'éducation populaire, les documents obligatoires...? » On essaie de transformer les obligations pour qu'elles soient en adéquation avec nos pratiques, ce qui n'est pas toujours facile, demande du temps et de la réflexion. Ce travail n'est jamais fini. Par exemple, à la réunion pédagogique de cette semaine, on a mis à plat tous les documents qu'on avait créés, retravaillés, réaménagés ensemble, en lien avec le décret CISP. Toute la formalisation a été questionnée car il y avait des choses qui avaient été comprises de façon différente. Sur notre ligne du temps, on a resitué les contraintes auxquelles on ne peut pas échapper. Document par document, on s'est rappelé leur histoire, à quoi ils servent, où les retrouver, avec qui les partager, quand... Comme on les avait déjà travaillés ensemble, ça revient; parfois c'est moins évident mais ça revient. On a aussi de nouveaux collègues qui ont besoin de savoir, de comprendre. Pour cela, ils peuvent consulter un document de synthèse reprenant tout le travail de l'équipe, y compris les tensions rencontrées. Ça donne du sens et ça met des balises, surtout pour ne pas amener les apprenants à signer un document qu'ils ne comprennent pas. On est tout le temps en tension de valeurs mais si on veut que les gens qui viennent en alpha s'en sortent, on doit se questionner ensemble.

— « ON ESSAIE DE TRANSFORMER LES OBLIGATIONS POUR QU'ELLES SOIENT EN ADÉQUATION AVEC NOS PRATIQUES, CE QUI N'EST PAS TOUJOURS FACILE, DEMANDE DU TEMPS ET DE LA RÉFLEXION. » —

Si je comprends bien, votre position est la suivante : la régionale a décidé d'être financée comme CISP et, en même temps, elle se reconnaît dans la filiation et la pratique de l'éducation populaire. Que faites-vous dès lors ensemble pour toujours garder l'apprenant au cœur de votre travail ?

Yolande : Les projets des apprenants sont au cœur de notre travail. Venir à Lire et Écrire n'est pas une finalité mais une étape dans leurs parcours d'insertion socioprofessionnelle. C'est pour cette raison que nous créons des partenariats pour qu'ils puissent poursuivre leur parcours, qu'ils puissent continuer à se former malgré leurs difficultés en lecture et en écriture, sans devoir passer un test d'entrée. Dans nos partenariats, tous nos apprenants sont acceptés, personne n'est refusé. Un de mes rôles est aussi d'accompagner pédagogiquement les partenaires et de leur fournir des outils pour travailler avec le public illettré¹⁰.

Dès qu'on se met dans une dynamique collaborative, on a besoin d'outils communs, sinon c'est un dialogue de sourds. Avant *les balises pour l'alphabétisation populaire*, on n'avait pas d'outil commun, on devait expliquer les pratiques mais on manquait de support. *Les balises pour l'alphabétisation populaire* sont arrivées à point, elles ont été cet outil commun qu'on attendait.

— « DÈS QU'ON SE MET DANS UNE DYNAMIQUE COLLABORATIVE, ON A BESOIN D'OUTILS COMMUNS, SINON C'EST UN DIALOGUE DE SOURDS. » —

En équipe, les outils communs nous aident aussi dans les réunions pédagogiques, pour le secrétariat, le travail des chargées de projets... On se questionne tous ensemble car, même si c'est une question pédagogique, tout est lié. Régulièrement dans les groupes, chargées de projets et accompagnatrices coaniment avec les formateur-ice-s.

¹⁰ Voir : Yolande BOULANGER (interview par Antoine DARATOS), *Dispositif pédagogique au service des projets professionnels du public en situation d'illettrisme*, in *Journal de l'alpha*, n°206, 3^e trimestre 2017, pp. 95-103 (www.lire-et-ecrire.be/ja206).

Bénédicte : Quand je vais dans un groupe, je vois comment les formateurs, les groupes fonctionnent, c'est hyperimportant à ramener dans les modules de formation que je donne comme celui de *découverte de l'alpha*, ou dans les formations de base de formateurs. Je ne vois pas comment je pourrais être crédible si j'amène de la théorie sans avoir d'exemples. C'est primordial pour moi, comme chargée de projets en sensibilisation et de formation de formateurs, de pouvoir vivre des animations.

Tu coanimas souvent avec les formateurs ?

Bénédicte : C'est le cas quand il s'agit d'un projet en particulier ou lorsque la situation le demande, s'il y a besoin d'un renfort. Je suis responsable de projets et quand parfois je ne sais pas aller à des animations, je vais au moins à l'évaluation finale...

Stéphanie : La coanimation, c'est aussi une manière de faire face à un imprévu. Par exemple, quand une collègue formatrice a un problème de local, elle arrive dans le nôtre en disant : « On n'a pas de local, on vient s'incruster chez vous. » Du coup, on anime ensemble et ce n'est jamais une difficulté. Aussi, les apprenants se connaissent et sont même demandeurs qu'on mélange les groupes, d'échanges avec les autres groupes. Dans l'évaluation du dispositif, ils ont demandé à travailler plus souvent tous ensemble, qu'il y ait des journées intergroupes. Les apprenants travaillent aussi avec de nombreuses autres personnes que moi, alors que quand j'ai commencé à être formatrice du groupe, c'était un groupe très fermé, ils ne voulaient pas que je devienne leur formatrice, ils ne voulaient pas changer leurs habitudes. En règle générale, on est deux à animer alternativement un groupe mais, régulièrement, une collègue ou un partenaire vient animer sur un sujet particulier.

Le métier de formatrice dans un groupe multiniveau

Stéphanie, peux-tu décrire ton groupe ?

Stéphanie : Dans le groupe, il y a actuellement 17 personnes. Ils n'ont pas tous le même horaire. Certains viennent 6 heures, d'autres 22 heures par semaine. On fonctionne en entrées et sorties permanentes avec des groupes mélangeant tous les niveaux, de débutant à plus avancé, à l'oral et à l'écrit, des francophones, des non-francophones, des demandeurs d'emploi et des non-demandeurs d'emploi.

Peux-tu expliquer le fonctionnement du groupe et ce qui, dans ce fonctionnement, a permis cette ouverture des participants vers l'extérieur, la rencontre avec toi et avec d'autres, apprenants comme formateurs ?

Stéphanie : Je n'arrive pas avec un bloc de feuilles en disant : « Bonjour, je suis votre formatrice, je viens vous donner la formation. Voilà ce qu'on va faire aujourd'hui. » Je discute toujours beaucoup de la formation avec les apprenants, de ce qu'on y fait. On mange ensemble, on prend les pauses ensemble, on discute de nos vies ensemble, de ce qu'on a fait le weekend... On vit la formation ensemble et on la construit ensemble.

— « AVEC LES APPRENANTS, ON VIT LA FORMATION ENSEMBLE
ET ON LA CONSTRUIT ENSEMBLE. » —

On a installé la salle en U et ils sont assis par affinité, sauf quand on travaille en sous-groupes, où ils sont regroupés par projets. Je ne suis pas toujours au même endroit, je n'ai pas de bureau. Tout ce qui est collectif se travaille le matin et ce qui est individuel l'après-midi. Les projets individuels sont connus de tous. En début de session, quand on travaille sur les objectifs individuels et collectifs, on regroupe ceux qui ont les mêmes projets individuels.

Les thèmes des projets du matin sont par exemple : travailler sur les élections, lire un article de presse, envoyer un sms. Tout le monde a envie d'apprendre

sur ces sujets, c'est une discussion. Par exemple quand ils disent « on veut apprendre à lire l'actualité », on discute en se questionnant sur « quelles pratiques de l'actualité avez-vous aujourd'hui ? » Ils ont ainsi constaté qu'ils ne savaient jamais ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas. Après on décortique, on travaille l'actualité orale, écrite, les news sur *Facebook*, le journal *Le Soir*... Ils apportent des pistes et j'ouvre en apportant aussi des propositions.

Un projet, ça peut être aussi construire un meuble de jardin pour la terrasse. Dans nos locaux à Mons, il y avait des palettes qui traînaient et les apprenants avaient envie d'avoir un endroit convivial à l'extérieur. Ce n'est pas moi qui ai dit comment on allait faire pour construire le meuble, ils se sont organisés entre eux, ils ont fait plein de maths. On a utilisé *la roue de l'alphabétisation populaire* pour évaluer et mettre à plat tout ce qu'ils ont appris en construisant ce meuble.

— « UN PROJET, ÇA PEUT ÊTRE AUSSI CONSTRUIRE UN MEUBLE DE JARDIN
POUR LA TERRASSE. ILS SE SONT ORGANISÉS ENTRE EUX,
ILS ONT FAIT PLEIN DE MATHS. » —

Le projet de meuble a commencé parce qu'on parlait du confort des locaux, on constatait qu'on était trop serrés, que les tables étaient mal mises. On s'est dit que pour apprendre dans de bonnes conditions, et pour pouvoir être disponible et disposé, on avait besoin d'un local mieux agencé. Arriver dans un local où on ne peut pas s'asseoir, où on est tout le temps dérangés quand quelqu'un entre, empêche de se concentrer. Alors quand ils ont dit « pourquoi on ne ferait pas des meubles avec les palettes ? », j'ai tout de suite approuvé. Pour moi, ça fait partie de la formation. L'aménagement d'un local en fonction des besoins et la construction de meubles permettent de créer du lien, d'échanger des savoir-faire et d'organiser un cadre de formation propice aux apprentissages. On est partis de nos besoins. De quoi j'ai besoin pour apprendre ? Quels sont les points forts et les points faibles du local ? Qu'est-ce qu'il faudrait changer ? Qu'est-ce qu'il est possible de changer ? On a analysé la situation, on a négocié pour savoir ce qu'on allait faire et comment on allait le faire. On a dû s'organiser, planifier, prendre des décisions ensemble pour atteindre un résultat. On s'est appuyés sur les compétences de

chacun. On a listé le matériel nécessaire, cherché des plans sur internet, pris des mesures, constitué des équipes en fonction des savoir-faire...

Les projets communs dépendent aussi des urgences. En début d'année, tous les apprenants du groupe ont été convoqués au syndicat pour une séance d'information concernant les nouvelles normes de contrôle des chômeurs. C'était la panique. Alors, forcément, on a travaillé là-dessus. Il y en a d'abord un qui a dit : « Je suis convoqué. » Puis un autre : « Moi aussi. » Puis encore un autre... Ils disaient tous : « On comprend rien. » Je leur ai demandé ce qu'on pouvait faire. Ils m'ont alors proposé : « Tu ne viendrais pas au syndicat avec nous ? On n'irait pas tous ensemble ? » Comme ils n'étaient pas convoqués en même temps, on est tombés d'accord sur le fait que j'accompagnerais l'un d'eux pendant un moment de formation pour avoir moi aussi des informations. Pendant ce temps, les autres travailleraient sur leurs objectifs individuels. Ce jour-là, ils étaient tous dans le local avec des choses à faire.

Après les séries de convocations, chacun a mis à plat ce qu'il avait retenu de sa séance. On a décortiqué. Pour pouvoir répondre à leurs questions, j'avais tous les *Powerpoint* que j'avais obtenus auprès de la personne qui avait donné l'information.

Tu dis que tu les laisses seuls pendant une séance pour aller avec l'un d'eux au syndicat. Comment font-ils pour apprendre sans formatrice ? Comment font-ils s'ils sont bloqués et que tu n'es pas là ?

Stéphanie : Ils sont plusieurs sur un même projet. Aussi, je leur donne quelque chose avec un niveau de difficulté proche de ce qu'ils savent faire, ou qu'ils pourraient faire en chipotant un petit peu pour y arriver, ou quelque chose où je sais que quelqu'un dans le groupe pourra les aider s'ils sont bloqués. Des choses qu'ils ont déjà faites mais avec un défi ; je les mets en zone orange, pas en zone rouge. Mais ce n'est jamais de l'occupationnel. Quand ils travaillent seuls, tout ce qu'ils font est en lien avec les projets collectifs ou individuels.

Ce sont des adultes, ils ont un projet, ils veulent se voir avancer sur le projet. Ça doit avoir du sens. Je leur donne un travail à faire pour qu'ils avancent dans leurs objectifs. S'ils n'ont pas fait le travail, on en discute lors de

l'évaluation à la fin du mois. On réfléchit au pourquoi et on cherche des pistes pour la suite.

Ils ne disent pas « on ne fait rien ici, on n'apprend pas parce qu'on n'a pas de feuilles, ni de dictées » ?

Stéphanie : Les personnes qui viennent en formation ont souvent une vision scolaire de la formation, parce qu'elles ne connaissent que ça. Elles ont une blessure par rapport à l'école et veulent se rattraper. Elles sont en demande de structure scolaire, d'exercices scolaires, de corrections en rouge, de points. Ma réponse est toujours de mettre en contexte, d'interroger leurs demandes.

Par exemple, ils voulaient faire des dictées, c'était important pour eux. Je les ai interrogés sur le sens que ça avait pour eux et ils m'ont dit pourquoi ils en voulaient, combien de fois par semaine, de quels mots, etc. Alors, on a essayé mais après avoir mis en contexte. Après, on a évalué et on a vu que c'étaient des mots qu'ils n'utilisaient pas mais qu'ils voulaient savoir écrire. L'un d'eux voulait faire des dictées mais continuait à dicter à son GSM pour que celui-ci retranscrive à l'écrit. S'il ne lâche pas son GSM, ça n'a pas de sens de faire des dictées. C'est aussi pour ça qu'on fait des évaluations...

On réfléchit beaucoup sur pourquoi et comment on apprend, sur ce dont on a besoin pour apprendre. Maintenant, c'est vrai que ça ne convient pas du tout à certains parce qu'ils recherchent vraiment du scolaire. Ceux-là vont ailleurs, tout simplement. Mais ce sont des exceptions : cette année, une seule personne a quitté le groupe. Le fait d'avoir *la roue de l'alphabétisation populaire* pour mettre à plat tout ce qui a été fait aide beaucoup. Des personnes qui avant ne participaient pas aux projets collectifs avec une production finale comme pour le Printemps de l'alpha¹¹ participent maintenant.

¹¹ Lors de ce rassemblement d'apprenants organisé par le mouvement Lire et Écrire, les apprenants présentent leurs créations collectives en lien avec le thème de la journée.



«On réfléchit beaucoup sur pourquoi et comment on apprend, sur ce dont on a besoin pour apprendre.» — Image Vox Pop. Arte. Magneto Presse

Mon discours envers les participants est qu'ils ne sont pas obligés de venir pour des projets comme le 8 septembre. Je peux comprendre qu'ils n'aient pas envie de se mettre en avant avec leur situation d'illettrisme. Par contre, on a tous quelque chose à dire sur l'illettrisme et sur les situations qu'on vit. Mais qu'on le dise soi-même ou que ce soit quelqu'un d'autre qui porte leur parole importe peu. Pour la construction du projet, je suis très claire : tout le monde doit participer d'une manière ou d'une autre, mais tout le monde n'est pas obligé d'aller jusqu'à la présentation publique.

Dans des projets comme ça, chacun peut trouver sa place. Si on se sent plus à l'aise pour taper à l'ordinateur, on le fait ; si on a envie de dessiner, on dessine. Si un apprenant veut apprendre à intégrer des photos dans un texte, forcément c'est lui qui va faire les photos et après il s'entraînera à l'ordinateur. Quant à la motivation, c'est comme pour tout le monde, parfois ça va, parfois ça ne va pas. Il y a des moments où ils participent, ils apprennent, et d'autres où ils n'ont juste pas envie.

Dans l'équipe, on a eu la chance de tous se former à l'entraînement mental. L'entraînement mental oblige à se poser des questions : on interroge le contexte, le pourquoi et le pour quoi, l'objectif, et après seulement le comment, et pas seulement de son propre point de vue mais des points de vue de toutes les personnes concernées. Ça fait maintenant cinq ans qu'on pratique

l'entraînement mental et c'est devenu un mode de fonctionnement. Faire des réunions avec tous les pôles de l'équipe permet de rassembler tous les points de vue. Toutes les réunions commencent par une remise en contexte, un objectif, pourquoi on va le faire et comment on va le faire et qui va faire quoi. Pour moi, c'est devenu tellement naturel que je fonctionne aussi comme ça avec mon groupe, dans le cadre d'un projet, mais pas seulement, même dans des séquences sur les langages fondamentaux¹² : on analyse le contexte, le pourquoi, le pour quoi, le comment...

– « POUR MOI, L'ENTRAÎNEMENT MENTAL EST DEVENU TELLEMENT NATUREL QUE JE FONCTIONNE AUSSI COMME ÇA AVEC MON GROUPE, DANS LE CADRE D'UN PROJET ET MÊME DANS DES SÉQUENCES SUR LES LANGAGES FONDAMENTAUX. » –

Du coup, il y a pas mal de conflits, d'accrochages dans le groupe parce qu'ils ne sont pas d'accord. Parfois on s'arrête et on remet tout en question. En deux ans, j'ai changé cinq fois de dispositif pédagogique, ce n'est pas une blague ! Mais ce n'est pas moi qui change, c'est simplement le contexte, le pourquoi ou le comment. Si, à un moment, j'arrive et que ce qu'on va faire est très clair dans ma tête, que je sais pourquoi on va le faire mais que les apprenants ne voient pas le sens, ça ne sert à rien de continuer, ça coïncera forcément.

Comment fais-tu pour qu'il y ait un climat de coopération, et non pas de compétition, dans le groupe ? Vous faites une charte en début d'année ?

Stéphanie : Ce n'est pas un groupe *Bisounours*. Il y a des problèmes de racisme, des moqueries, des problèmes d'hygiène, mais à partir du moment où le contexte de la formation est établi et qu'on se questionne sur pourquoi on est là, on se rend compte qu'ils viennent tous pour la même chose. Ils ont tous les mêmes blessures, parce qu'on se moque d'eux, parce qu'ils ne savent ni lire ni écrire, parce qu'ils n'ont pas de boulot, parce qu'ils sont obligés d'être là, que l'accompagnateur Forem leur a dit qu'ils devaient venir... Ils doivent chacun trouver leur compte mais ils ne sont jamais mis en compétition.

¹² Oral, lecture-écriture et mathématiques.

On ne fait pas de charte, ils le savent. Pour moi, c'est hors de question parce qu'une charte, ce sont des mots et qu'on ne met pas tous la même chose derrière les mots. « Se respecter les uns, les autres », oui, on est tous d'accord. Mais se respecter, c'est quoi ? C'est ne pas se moquer ? Mais ça veut dire quoi « ne pas se moquer » ? On peut tous à un moment donné faire un poil d'ironie. Si on commence à creuser pour chaque mot, on est partis pour un an.

Je me suis toujours dit que le jour où j'aurais vraiment un gros problème, je ferais venir quelqu'un d'extérieur pour faire un travail sur la discrimination. Je suis aussi des formations pour mener un projet sur les chocs culturels. Quand tu travailles à Lire et Écrire, tu es obligée de te positionner sur ces sujets, de trouver des outils. Je préfère donc me tourner vers ce genre de chose et la discussion quand quelque chose ne va pas. Des conflits dans les groupes, deux personnes qui manquent de se taper dessus, ou un coup de poing sur la table, ça arrive et une charte n'y changerait rien. Ce n'est pas parce que c'est écrit au mur qu'il faut se respecter et ne pas frapper son voisin qu'ils ne vont pas se lever, pris par la colère. Dans ces moments-là, c'est l'émotion qui prend le dessus. Je pense que tous les conflits, les moqueries partent toujours d'émotions, de coups de sang. Après, qu'est-ce qu'on fait de l'émotion, une fois qu'elle est retombée ? Soit rien et ça devient une construction mentale négative, soit on empêche que ça le devienne mais ce n'est pas avec une charte sur le mur qu'on y arrivera. C'est comme quand on écrit sur une charte : « Il faut arriver à l'heure. » Et puis, qu'est-ce qu'on en fait ? Dans mon groupe, tous les jours, il y en a un qui arrive après 9 heures parce qu'il doit conduire son gosse à l'école. Je ne vais pas lui en vouloir alors que je sais que parfois on n'a pas d'autre solution.

— « ON NE FAIT PAS DE CHARTE DE GROUPE, ILS LE SAVENT. DES CONFLITS, ÇA ARRIVE DANS LES GROUPE. DANS CES MOMENTS-LÀ, C'EST L'ÉMOTION QUI PREND LE DESSUS ET UNE CHARTE N'Y CHANGERAIT RIEN. » —

Comment discutes-tu le cadre commun de travail avec le groupe ?

Stéphanie : Comme on fait des évaluations constantes, qu'on est un groupe où on peut tout remettre en question, quand quelque chose ne va pas, on le dit. L'aménagement des tables ne leur convenait pas parce qu'ils étaient

trop serrés. Le café était juste derrière quelqu'un et, quand un autre allait se faire un café, ça le dérangeait. Ça créait des tensions. Alors, on a réfléchi à comment réaménager le local pour qu'il n'y ait plus de tensions. Avant ça, on a vérifié que tout le monde était d'accord de le réaménager et on a décidé de le faire un mercredi après-midi parce que c'est le moment où on est le moins nombreux. Ce jour-là, on a sorti toutes les tables, toutes les chaises, toutes les armoires, et on a tout réaménagé. On l'a fait pendant le temps de formation car le fait de reconstruire notre local ensemble fait partie de la formation. On était mal installés, on a réaménagé l'espace et les tensions ont disparu.

Comment fais-tu pour qu'ils osent prendre la parole, disent ce qu'ils pensent, que tu ne sois pas face au silence quand tu leur demandes leur avis ?

Stéphanie : C'est juste une question de confiance.

Alors, comment crées-tu un climat de confiance ? Comment fais-tu pour que des gens qui ont été cassés dans de nombreux lieux, qui n'osent pas, qui n'ont confiance ni en eux ni en d'autres aient confiance quand ils sont en formation ? Sachant aussi que vous ne faites pas de charte, que les gens arrivent à différents moments de l'année, en entrées permanentes, des personnes qui viennent 6 heures et d'autres 22 heures par semaine, qu'ils ont tous des niveaux différents, comment fais-tu pour qu'ils arrivent à travailler ensemble ? Comment se fait-il que ça marche ? Qu'ils apprennent ? Qu'ils osent ?

Stéphanie : Parce que le processus est participatif, que je n'ai pas une posture de prof. Je ne me sens pas investie d'une mission où je dois rester calme, zen, tout gérer pour que tout se passe bien, que tout le monde soit gentil, que tout le monde sourie. Moi, le matin, quand je n'ai pas dormi de la nuit parce que je suis tracassée, j'arrive avec une sale tête et voilà ! On est tous des adultes, on est tous sur le même pied. Peut-être que je sais lire et écrire mais je ne sais pas construire un meuble avec des palettes. Quand ils ont construit les meubles en palettes, mon rôle était d'écrire dans *la roue de l'alphabétisation populaire* ce qu'ils disaient et ce qu'ils faisaient. C'est mon rôle de formatrice de dire pourquoi et comment on travaille. Donc, j'ai rédigé, formalisé, c'était mon seul rôle. Ils ont listé ce dont ils avaient besoin et se sont répartis les tâches : qui amenait quel outil, etc. Ce sont des séquences qui ne sont pas

formalisées à l'avance mais qui se construisent avec les apprenants, selon leurs besoins et leurs attentes.

Ce n'est pas prévu à l'avance mais ce n'est pas n'importe quoi. C'est ça qu'il faut arriver à expliciter.

Stéphanie: Quand je dis ça, on dirait que je vais travailler le matin en me demandant ce que je vais faire, mais pourtant c'est clair. Les objectifs de chacun et les objectifs collectifs sont établis à l'entrée en formation. Donc mon fil rouge est bien dans ma tête, c'est mon job. Je sais très bien ce que je vais travailler en collectif et quelles sont les étapes que je vais suivre. Par exemple, pour la question des élections, je ne vais pas me demander le 1^{er} mai: « Il y a les élections, qu'est-ce que je vais faire? » C'est un sujet dont on parle régulièrement. Quand il s'agit de lire un article de journal, je suis au clair avec ce qu'il faut faire, dans quel ordre, comment on va travailler...

Les apprenants ont eux aussi leur fil rouge qui est « pourquoi et pour quoi ils viennent, ce qu'ils veulent apprendre, et les étapes pour y arriver » ?

Stéphanie: Les amener à préciser leurs objectifs prend un peu de temps en début de formation mais ça permet à chacun d'avoir un objectif final. C'est alors à moi, en tant que formatrice, à mettre en place les étapes pour qu'ils y arrivent. Une fois que j'ai les étapes en tête, je vois les apprenants individuellement et on organise ensemble ce qu'on va faire. Par exemple, si l'un d'eux a pour projet le permis de conduire, on pense ensemble les étapes à partir des différents chapitres du livre *Feu vert pour le permis de conduire*, on voit comment les diviser, les plus gros, les plus petits, etc.

— « UNE FOIS QUE L'OBJECTIF FINAL EST ÉTABLI AVEC CHACUN, C'EST À MOI, EN TANT QUE FORMATRICE, À METTRE EN PLACE LES ÉTAPES POUR QU'ILS Y ARRIVENT. » —

Autre exemple. Un apprenant est arrivé avec l'objectif principal d'acquérir une belle écriture et de savoir écrire vite en cursive. J'ai tenu compte de sa demande, s'entraîner spécifiquement à la graphie, puisque c'était important pour lui. Il voulait se prouver à lui-même qu'il pouvait écrire vite. Quand quelqu'un arrive dans le groupe, il lui montre ses cahiers, tout fier: « Regarde

avant, regarde après. » Maintenant je le pousse à faire autre chose mais on a dû passer par cette étape-là pour qu'il soit prêt à sauter le pas. Je ne suis pas dans une logique de projet pour le projet. Avec *la roue*, on cible les activités et on fait des liens. On voit tout ce qu'on peut apprendre, travailler à travers les différents projets individuels et collectifs. Si un apprenant a comme projet individuel de s'entraîner à taper à l'ordinateur et d'apprendre à mettre en page, c'est lui qui prendra en charge la formalisation du travail réalisé dans le cadre des projets collectifs. Quand on travaille en groupe, je lui donne mon PC et c'est lui qui est à la manœuvre.

Comment fais-tu pour articuler leurs objectifs et tes objectifs de formatrice ?

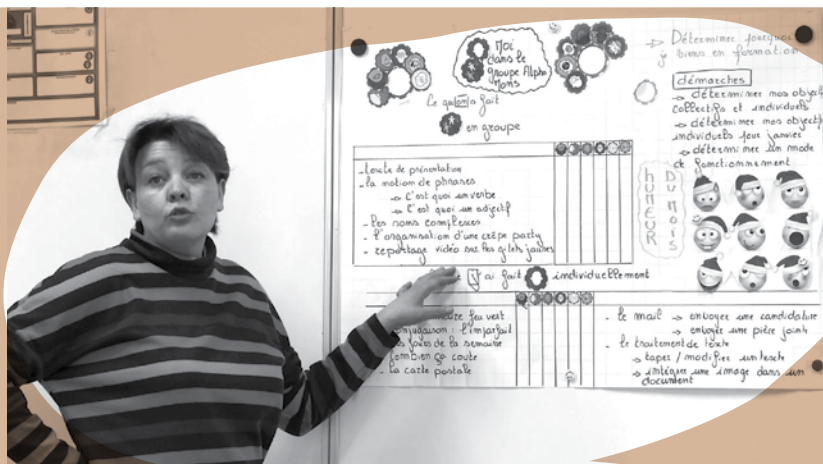
Stéphanie : Mes priorités ne sont pas forcément les leurs. L'année dernière, ils avaient demandé d'apprendre à « écrire en français correctement ». On a réfléchi à « de quoi a-t-on besoin pour écrire en français correctement ? » Leurs réponses étaient différentes de ce que j'aurais dit mais on a travaillé collectivement et individuellement à partir de ce qu'eux ont dit, en tenant compte de l'hétérogénéité des niveaux.

On formalise le travail individuel au minimum trois à quatre fois par an, et en fonction des besoins. Les deux étapes de formalisation qui prennent le plus de temps sont l'entrée en formation, moment où on fait le plan individuel de formation, et en juin lors de l'évaluation finale.

Pour établir les étapes de la formation, quand ils sont plusieurs à avoir le même projet, je les mets par tables de projet et je les laisse réfléchir à ce dont ils ont besoin pour mener à bien leur projet. Si on ne part que de mes représentations ou que des leurs, ça ne marchera pas ; il faut confronter les deux.

Les séquences de travail sont construites avec les apprenants, avec au départ un grand temps en collectif et un en individuel, en commençant par le fil rouge. C'est lui qui va nous guider et, même si on crée avec les apprenants en fonction de ce qui se passe dans le groupe, on sait toujours où on va. Comme les objectifs collectifs sont construits sur ce qui est commun dans les objectifs individuels, tout a du sens. Quand je mène une activité, ils savent toujours pourquoi on la fait.

L'évaluation mensuelle permet à chacun de se positionner par rapport à ses apprentissages mais aussi par rapport à ce dont il a besoin par rapport à ce qui va et ne va pas dans ce que je propose en tant que formatrice.



L'évaluation mensuelle permet à chacun de se positionner par rapport à ses apprentissages mais aussi par rapport à ce dont il a besoin... — Images Vox Pop.Arte. Magneto Presse

Avec les entrées et sorties permanentes, la dynamique de groupe change tout le temps et je ne fais jamais deux fois la même chose. Même pour la détermination des objectifs, les évaluations ou l'utilisation de l'outil *Mes chemins d'apprentissages*, le travail est toujours différent.

Quand j'utilise un outil, j'essaie un truc, ça marche ou ça ne marche pas. Si ça ne marche pas, j'aménage. Ce n'est pas non plus que parce qu'une animation a bien marché avec un groupe qu'elle va marcher avec un autre groupe. Il arrive que ça ne marche pas du tout. Parfois, j'ai l'impression d'avoir compris, de maîtriser un outil ou une animation et puis, d'un seul coup, ça ne va plus, je ne comprends plus... Ça pousse à aller toujours plus loin dans le questionnement ou dans l'utilisation.

Après t'avoir écoutée, on peut se demander d'où viennent les freins aux pratiques telles que les tiennes ?

Stéphanie: Dans les formations, les freins viennent de la peur de se lancer et du fait qu'on recherche un cadre sécurisant. C'est comme si, par exemple, après avoir suivi la formation ECLER¹³, je n'osais pas me lancer tant que je n'avais pas une salle exactement comme sur le plan qu'on nous a donné, avec tous les ordinateurs, la petite plante verte, deux formateurs, huit apprenants, que je n'ai pas tout bien préparé, tout lu, alors qu'il faut faire des aménagements et oser se lancer. Il n'existe pas de méthode qui ne doive être aménagée, il faut toujours faire en fonction des personnes qu'on a en face de soi, de qui on est en tant que formateur ou formatrice, du local, du groupe qu'on a...

Rencontre avec Bénédicte MENGEOT, responsable de projets,
Yolande BOULANGER, accompagnatrice pédagogique et méthodologique,
et Stéphanie URBAIN, formatrice
Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage
Propos recueillis et mis en forme par Aurélie AUDEMAR
Lire et Écrire Communauté française

¹³ Sur la méthode ECLER, 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) ; *Libre d'écrire*, film réalisé par Christian VAN CUTSEM, Les Éditions du Collectif Alpha, 2017 (en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha – voir coordonnées p. 129 de ce numéro).

La coopération, pas si simple !

La coopération¹ est l'objet d'un discours particulièrement paradoxal : encouragée d'un côté, elle est contrebalancée de l'autre par une incitation forte à l'individualisation et par des pratiques nettement différenciatrices. Sa mise en œuvre, loin d'être évidente, ne peut se décréter ni s'imposer. Seules les situations qui l'encouragent et la font vivre concrètement sont susceptibles d'en montrer les avantages sur le plan des apprentissages et de la construction de la citoyenneté, et de convaincre progressivement.

Par Maria-Alice MÉDIONI

¹ Sans ignorer le débat terminologique, au GFEN, nous préférons la notion de coopération à celle de collaboration, arrivée plus tardivement dans le domaine éducatif et souvent associée aux nouvelles technologies. Co-opérer a l'avantage d'être explicite : c'est opérer ensemble.

L'École d'aujourd'hui – comme l'éducation des adultes qui souvent s'est calquée sur le système scolaire – s'est construite dans un mouvement de balancier entre indifférence aux différences et traitement des différences, où la question de la coopération est tantôt mise en avant, tantôt rejetée au profit d'une individualisation chaque fois plus affirmée.

Si l'on remonte à l'Antiquité, on peut dire que l'éducation, durant cette période, relève plutôt du préceptorat : dans la Rome antique, c'est un esclave grec – le pédagogue – qui accompagne le jeune noble à l'école et lui sert de répétiteur. De la même façon, avec la naissance du collège au 16^e siècle, des étudiants boursiers prennent en pension des étudiants plus jeunes et s'organisent en répétiteurs. Il s'agit, dans ces deux exemples, d'un enseignement fortement individualisé où l'apprenant est en interaction avec le seul répétiteur. Les congrégations religieuses, aux Pays-Bas d'abord et en France ensuite avec Jean-Baptiste de La Salle, qui fonde en 1688 les écoles des Frères des Écoles chrétiennes, vont introduire la gratuité et la méthode simultanée : le travail de la classe est organisé en fonction de niveaux, la discipline est stricte et le même enseignement est proposé, en même temps, avec des livres identiques, à chacun des groupes de niveau. L'uniformité dans le cheminement vers le savoir est plus tard reprise par Condorcet à la Révolution française : il affirme les principes d'égalité dans l'instruction publique, ce qui ne doit pas empêcher les « talents » de s'exprimer et les « capacités naturelles » des individus de déterminer leur parcours scolaire.

Il faut attendre Pestalozzi, qui fonde au 18^e siècle une école pour les mendiants et un orphelinat à Stans, en Suisse, puis l'Éducation nouvelle au 19^e et 20^e siècles pour que des éducateurs (Itard, Makarenko, Korczak²...) se soucient à la fois de ceux qui sont dans les marges (pauvres, orphelins, voire délinquants...) et de favoriser la coopération entre apprenants. Par la suite,

² Jean Itard (1774-1858) s'intéresse aux sourds-muets et recueille Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron ; Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939) fonde des maisons coopératives pour les orphelins de la guerre civile, après la Révolution russe ; Janusz Korczak (1878-1942) s'attache aux droits de l'enfant et consacre les deux dernières années de sa vie aux orphelins du ghetto de Varsovie qu'il accompagne jusqu'au camp de Treblinka, partageant ainsi leur sort.

les travaux du CRESAS³ représentent un jalon important dans la conviction qu'« *on n'apprend pas tout seul* »⁴.

Néanmoins, le traitement des différences et l'individualisation tendent à s'imposer, avec le concours appuyé de l'institution scolaire, et malgré le rapport récent du Cnesco⁵ qui tire un bilan critique de la différenciation et invite les enseignants à favoriser la coopération. C'est le même objectif de coopération qui est mis en avant par Lire et Écrire dans l'alphabétisation populaire: « *Au-delà d'un vivre ensemble qui ne serait qu'un **modus vivendi** de communautés ou de personnes vivant l'une à côté de l'autre, il s'agit d'apprendre à 'agir avec', à 'penser et décider avec', à 'pouvoir avec', pour construire ensemble des apprentissages et des savoirs, une compréhension mutuelle, une société commune. Soit de nouveaux rapports au savoir, aux autres, aux valeurs, au pouvoir, au monde, basés sur la **participation, la coopération, la solidarité, la réciprocité, la confrontation des points de vue*** »⁶.

Ce qui n'est pas une mince affaire dans nos sociétés qui prônent l'individualisme et la mise en concurrence pour la promotion des plus méritants et des initiés qui peuvent tirer leur épingle du jeu et gagner à la course organisée de l'« égalité des chances ». Et particulièrement quand certaines expériences dites de coopération peinent à convaincre de l'efficacité de ce choix pédagogique et s'avèrent même contreproductives. Ou lorsqu'on se rend compte que sa mise en place dans les groupes d'apprentissage est moins aisée que prévu.

³ CRESAS: Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire, unité de recherche de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique) devenu IFÉ (Institut Français de l'Éducation).

⁴ CRESAS, *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et constructions des connaissances*, Paris, ESF, 1987.

⁵ Créé par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) est une institution chargée d'une évaluation indépendante (www.cnesco.fr/fr/qui-sommes-nous).

⁶ Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, p. 95 (www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire).

Plus facile à dire qu'à faire !

Le désir de s'engager dans la pédagogie de type coopératif se heurte, de prime abord, à un certain nombre de réalités et de préjugés qui, parce qu'ils sont souvent considérés comme des évidences, peuvent vite décourager et soulever des peurs « ordinaires ».

« On ne peut pas travailler avec tout le monde »

On ne peut nier la difficulté de se trouver tout à coup avec quelqu'un qu'on ne connaît pas ou qu'on ne connaît que trop bien – pense-t-on – et, par conséquent, dans un déplaisir peu favorable au travail. Il y a des différences de caractère trop importantes parfois ou des inimitiés telles que le seul fait d'évoquer la possibilité de se trouver à la même table peut provoquer des réactions de violence. Sans compter ces garçons – ces hommes – qui ne peuvent admettre de se confronter à des filles – des femmes –, et vice versa. Alors, pour avoir la paix, ne serait-ce pas plus simple de laisser chacun travailler « à sa guise », « à son rythme »... ?

« Tous ne travaillent pas également »

Le travail en groupe, c'est une porte grande ouverte à ceux qui ne veulent rien faire et qui vont se reposer sur les autres, « un appel d'air ». Et, dira-t-on, même si les apprenants acceptent sans trop de difficulté de s'y mettre, celui-ci, « trop mou », et celle-là, « trop bête », risquent fort de ralentir les autres. Et comment évaluer le travail si on ne peut pas constater précisément la part prise par chacun à l'élaboration du produit final ?

« C'est chronophage et bruyant »

Coopérer suppose qu'on examine ensemble la tâche, qu'on confronte des points de vue, qu'on s'organise... Il y aura des désaccords, des questions, des déplacements et... le bruit du travail ! Cela prend bien plus de temps qu'une fiche à remplir individuellement, suivie éventuellement de la comparaison des réponses, et sûrement de la correction, aussi bien à l'école qu'en formation d'adultes. L'engagement dans la tâche, l'enthousiasme à relever le défi, l'élaboration commune... tout cela ne risque-t-il pas de produire une excitation difficile à contrôler et qui élèvera le volume sonore ?

La « fausse monnaie »⁷ de la coopération

Il existe, par ailleurs, des pratiques qui, sous couvert de coopération, installent des situations dont les effets peuvent être très différents de ceux escomptés ou annoncés. J'en présenterai ici trois formes assez récurrentes :

- le spontanéisme

Il ne suffit pas de recommander aux apprenants de coopérer et de s'entraider pour qu'ils le fassent volontiers, ni de les mettre en groupe pour que, par le biais de leurs apports, pourtant riches et différents, l'apprentissage puisse avoir lieu. D'une part, la coopération n'étant pas la norme par les temps qui courent, ils risquent fort de reproduire, au contraire, les modes de faire les plus éloignés de l'objectif visé. D'autre part, c'est ignorer les effets de domination et de soumission induits au sein d'un groupe, quand la situation pédagogique n'a pas été réfléchie : les plus rapides et outillés s'empressent d'expliquer ou de faire à la place de ceux qui le sont moins, ou qui n'osent pas, ou qui trouvent le procédé bien pratique... C'est ainsi que, à l'insu bien souvent des acteurs, les écarts se creusent et les inégalités s'installent.

- « l'insupportable ambiguïté »⁸ de la coopération

La coopération, quand elle se présente comme l'accompagnement d'un apprenant plus « faible » par un autre apprenant plus « fort », encouragé par l'enseignant ou le formateur, se révèle davantage comme une entreprise d'assistantat. Quand il procède ainsi, l'enseignant ou le formateur ne se doute pas que ce dispositif « généreux » qu'il met en place suppose que, par magie, l'apprenant le plus « fort » a les qualités pédagogiques requises pour un tel accompagnement. Qualités pédagogiques que, par ailleurs, la formation n'a pas permis à bon nombre de formateurs dits « expérimentés » de construire. Là encore, le manque de réflexion – ou de formation – révèle, en réalité, une méconnaissance des effets toujours possibles de désengagement, de démobilisation, voire d'humiliation du plus « faible » et de prise de pouvoir du plus

⁷ J'emprunte cette expression à Jean-Pierre Astolfi qui l'a utilisée pour dénoncer le dévoiement du constructivisme dans certaines pratiques. Voir : Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008.

⁸ J'emprunte cette expression au titre d'une plaquette publiée par le GFEN Sud-Ouest en 1991, sous le titre : *L'Insupportable ambiguïté de l'aide*.

« fort ». Sans compter la délégitimation de l'action de l'enseignant puisqu'un simple apprenant, à peine mieux outillé qu'un autre, peut le remplacer...

- la mise en concurrence : nous contre les autres

Drôle de paradoxe ! Comment la mise en œuvre de la coopération peut-elle mener à la concurrence ? C'est pourtant ce qui s'est vérifié à travers la préconisation du système des « îlots bonifiés » où les membres du groupe sont invités à faire alliance : *« Les élèves sont heureux de former un petit groupe de copains. Ils sont heureux d'échanger entre eux et d'aider un ou une camarade en difficulté »*⁹. Mais il s'agit d'une « solidarité de proximité », « à l'intérieur du groupe choisi [qui] s'accompagne de la rivalité entre groupes (...) ». *L'esprit de compétition est poussé ici à son paroxysme, puisqu'il ne s'agit pas seulement de s'aider entre membres du même groupe, mais de gêner les autres groupes, le succès d'un groupe pénalisant d'ailleurs mécaniquement tous les autres.* »¹⁰

Faire de la coopération, un incontournable

La coopération, on le voit, n'est pas le plus court chemin, ni le plus facile, mais celui que l'on doit poursuivre. Face aux peurs et à « la fausse monnaie » qu'elle provoque souvent, la coopération ne peut convaincre que par la mise en place de situations qui puissent la rendre incontournable pour des apprenants... et des citoyens.

Pour tenter de cerner les éléments nécessaires pour travailler en coopération, je prendrai l'exemple d'une situation d'apprentissage où ils sont mis en œuvre – au mieux – pour que tous les apprenants puissent apprendre ensemble. Il s'agit d'une démarche sur le conte où les apprenants sont invités à créer des contes oraux et écrits, à les lire, les raconter, les détourner¹¹. Ce

⁹ Marie RIVOIRE, *Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous*, Chambéry, Génération 5, 2012, p. 110.

¹⁰ Christian PUREN, Maria-Alice MÉDIONI, Eddy SEBAHI, *Le « système des îlots bonifiés », de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes*, 2013, p. 6, <http://ma-medioni.fr/article/systeme-ilots-bonifies-fausse-bonnes-solutions-vrais-problemes>

¹¹ À l'origine, il s'agit d'une démarche en espagnol qui peut être transposée dans toutes les langues, et donc en FLE, voire en français langue maternelle. Pour découvrir la démarche en détails, voir : Maria-Alice MÉDIONI, *Le conte. Travailler la cohérence et la cohésion*, in *Enseigner la grammaire et le vocabulaire*, Lyon, Chronique Sociale, 2011, pp. 179-191.

qui contribue à faire de cette démarche une situation coopérative repose essentiellement sur un cadre de travail, une situation complexe et une mise en projet.

Un cadre de travail ou climat de classe

Il revient à l'enseignant ou au formateur de mettre en place un cadre de travail basé sur des valeurs – égalité, solidarité, entraide – permettant une mise en confiance de tous. Il s'agit, dès la première rencontre, à l'issue de la première situation d'apprentissage, de proposer un retour réflexif sur l'activité qui permette de mettre au jour les modalités de travail et les conclusions à en tirer : ce qui sera l'ordinaire de la classe, le contrat didactique/pédagogique qui liera apprenants et enseignant/formateur tout au long de l'année¹². Toute moquerie, comparaison ou compétition est bannie. « *Coopérer à l'école, c'est expérimenter des règles sociales qui 'font valeur' bien au-delà.* »¹³ Apprendre ensemble, c'est un processus de construction personnelle et de socialisation qui modifie le rapport au savoir de chacun, mais aussi le rapport aux autres : la tâche va conduire à rencontrer les autres – même ceux avec qui on ne souhaitait pas travailler, mais la tâche l'oblige... – et à assumer des responsabilités – les autres comptent sur moi ! L'interdépendance, l'empathie, l'engagement dans l'amélioration de la réalisation commune s'imposent progressivement d'eux-mêmes. D'autant qu'on sait, pour l'avoir vérifié dès la première séance de travail, qu'on peut prendre des risques, faire des erreurs, tenter de nouvelles choses... sans jugement des pairs ni de l'enseignant ou du formateur. Au contraire, les attentes sont fortes, le regard toujours positif basé sur le postulat d'éducabilité – « *Tous capables* », disons-nous au GFEN – « *posé comme une condition nécessaire, sur le plan de l'attitude pédagogique, quoi qu'il en soit de sa validation quotidienne par les faits* »¹⁴, et l'exigence palpable sans être paralysante.

¹² Maria-Alice MÉDIONI, *L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage. Des outils pour la classe et pour la formation*, Lyon, Chronique Sociale, 2016, pp. 94-97.

¹³ Jacques BERNARDIN, *Favoriser la coopération*, 2014, www.gfen.asso.fr/images/documents/cooperer_jaber_2014.pdf

¹⁴ Jean-Pierre ASTOLFI, *La pédagogie différenciée ou mieux : la différenciation de la différenciation*, in *Modulo*, n°9, 1998.

Une situation complexe

L'élaboration du conte nécessite la constitution d'un corpus lexical¹⁵ qui sera réalisé par le concours de tous¹⁶. Elle nécessite également de disposer de déclencheurs pour la narration : chaque membre du groupe va choisir deux cartes de tarot des contes¹⁷ qu'il apportera au pot commun. Dans les groupes de quatre, on dispose alors de huit cartes avec lesquelles il s'agira de bâtir un récit commun, oralement, sans aucune prise de notes, à partir des ébauches individuelles. C'est à travers les interactions entre les personnes et entre les récits individuels que la narration progresse. Le conte doit ensuite être raconté à d'autres groupes mais la contrainte de l'oral oblige à s'entraider pour s'approprier la narration. D'autant qu'intervient le tirage au sort pour désigner le représentant du groupe qui ira raconter ailleurs : il faut alors l'entraîner et la responsabilité de la réussite de l'entreprise repose entièrement sur les trois compères qui doivent préparer efficacement le conteur. Puis le passage à l'écrit, nourri par de nouvelles propositions – cartes supplémentaires et contraintes linguistiques –, mobilise l'énergie de tous : si l'un tient le marqueur, les autres proposent, négocient avec lui et sont en vigilance pour que le récit soit le plus correct possible sur le plan linguistique. La situation s'avérant trop complexe pour être menée de façon solitaire, la coopération devient un impératif.

Une mise en projet, un défi commun à relever

Les tâches ne constituent pas des obligations formelles mais des défis cognitifs, des occasions de se mettre à l'épreuve et de favoriser ou de réhabiliter l'estime de soi. Venir à bout de la situation-défi proposée nécessite que les apports individuels soient pris en compte, l'entraide et la responsabilité

¹⁵ Ensemble de mots appartenant à un champ particulier du vocabulaire. Exemple : le corpus lexical spécifique à la langue de l'école.

¹⁶ Voir : Maria-Alice MÉDIONI, *La fresque effervescente*, 2011, http://gfen.langues.free.fr/pratiques/ECRIRE/Fresque_effervescente.pdf

¹⁷ Francis DEBYSER et Christian ESTRADÉ, *Le Tarot des Mille et un Contes*, Paris, L'École des loisirs, 1980. Dans sa version originale, ce tarot était conçu pour inventer des contes merveilleux dont il reprenait la structure spécifique. Il est possible toutefois, selon la règle de jeu choisie, d'élaborer différents types de récits.

partagées. Chacun devient ressource pour soi-même et pour les autres, contribue à la régulation de l'activité. Les récits, au fur et à mesure qu'ils sont racontés dans les autres groupes, s'enrichissent des questions et suggestions apportées par ceux qui écoutent. Les écoutants deviennent co-élaborateurs du conte dans la mesure où ils contribuent à le faire progresser. Lorsque le conteur revient dans son groupe, il rapporte ce qu'il a recueilli lors de ses « racontes », mais ses camarades qui, eux, ont écouté d'autres contes, ont également pillé des idées qu'ils peuvent juger bon d'intégrer dans le récit final. Le nouveau défi du passage au conte écrit relance l'activité et, avec le retour des textes après relecture par les autres groupes, débouche sur la jubilation intellectuelle d'avoir pu réaliser ce qui semblait inaccessible. Cela méritait bien d'avoir mobilisé son énergie ! L'évaluation, conçue comme un retour réflexif sur l'activité, permet de comprendre, de mesurer ce que l'on peut faire en coopération et renforce le sentiment d'appartenance à ce qui peut constituer une communauté apprenante. La cohérence visée dans la démarche didactique favorise la cohésion dans le groupe, dans les relations entre les apprenants. *« C'est plus dans la qualité des échanges entre les partenaires qu'il faut voir le principal intérêt de l'AC [apprentissage coopératif]. L'art et la manière d'interagir ne s'improvisent pas, ne s'organisent pas. Ils s'acquièrent grâce à des mises en situation qui incitent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à essayer de trouver ensemble des stratégies de résolution, à mettre collectivement au clair leurs idées. »*¹⁸

Pour conclure

Favoriser la coopération, c'est travailler sur ce qui fait sens, ce qui fait lien, ce qui inclut à travers des situations où on apprend ensemble sur le plan intellectuel, culturel et social, où on se construit avec les autres en tant que personne et comme citoyen. C'est là que le rôle de l'enseignant ou du formateur devient indispensable pour convaincre, sans discours mais en actes, que co-opérer permet d'aller plus loin, d'apprendre mieux et de penser par

¹⁸ Alain BAUDRIT, *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

soi-même, avec et contre les autres – « contre » ayant ici valeur de confrontation mais aussi d'appui –, d'inscrire sa pensée personnelle dans une histoire collective.

Maria-Alice MÉDIONI
Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

À lire ou relire en lien avec les pratiques coopératives en formation :
Marie-Alice MÉDIONI, **L'hétérogénéité, un atout pour apprendre ?
À quelles conditions ?**, in *Journal de l'alpha*, n°209, 2^e trimestre 2018,
pp. 19-28 (www.lire-et-ecrire.be/ja209)

Le partenariat entre le Caria et Article 27 # Bruxelles

Où la richesse de la collaboration pour un changement de paradigme

Les asbl Caria et Article 27 # Bruxelles souhaitent depuis plusieurs années développer une collaboration plus étroite sur le thème de la culture avec les participants. À partir de cette volonté, un projet s'est mis en place dès novembre 2018. Ainsi, chaque vendredi matin, avec dix participants du groupe FLE 1 du Caria, nous avons exploré la culture et construit collectivement un projet sur ce thème. Ce projet a donné lieu à des pratiques collaboratives développées à plusieurs niveaux : d'abord, des animations conçues pour permettre à chaque participant de s'impliquer à part égale dans le projet ; ensuite, une coanimation conçue comme une véritable coopération ; enfin, l'appel à des personnes ressources extérieures.

Par Muriel BERNARD et Astrid STEVENS

Le partenariat a été préparé dès le mois de juillet 2018 dans l'idée de mener avec les participants « une exploration de la culture grâce au développement d'un projet culturel dont chacun serait porteur et garderait une trace ». Tout en visant également l'apprentissage du français langue étrangère.

Le propos était de partir du groupe, de ses attentes, besoins, envies, idées, et de construire ensemble petit à petit un projet. Le rôle des animatrices serait d'accompagner le groupe vers une réalisation dans laquelle chacun pourrait grandir en tant que citoyen actif et responsable. Elles offriraient aussi le droit de « rêver grand », de stimuler et d'exercer son imagination créatrice.

Ainsi, en début de projet, personne ne savait où celui-ci mènerait le groupe. C'est peu à peu au fil des rencontres et de l'évolution du groupe que se sont dessinés les contours de ce qui sortirait finalement de cette aventure collective.

S'associer à un lieu culturel

Pour approfondir notre exploration de la culture, nous avons tissé un partenariat avec Les Brigittines. Ce lieu culturel du quartier nous a accueillis à bras ouverts. Nous y avons rencontré les membres de l'équipe et découvert leurs différents métiers, les salles, les ateliers lumière, les loges,... et nous les avons également accueillis au Caria afin de leur faire découvrir le lieu de cours et d'atelier. Ce fut l'occasion de leur partager nos premières expériences d'exploration de la culture. Nous sommes ensuite retournés régulièrement aux Brigittines pour travailler.

« J'ai aimé la lumière, l'écran comme au cinéma et les bureaux, c'est beau pour travailler. » (Saloua)

« Nous avons visité une place pour les spectacles et concerts. Nous avons découvert toutes les scènes, les loges, la cuisine. Nous avons rencontré le directeur des Brigittines, Patrick. » (Valentina)



« Quand on me demande ce que représente pour Les Brigittines la collaboration avec le Caria et Article 27# Bruxelles, ce sont des mots qui me viennent en tête. Des mots échangés avec les participants pendant les ateliers. Des mots répétés, illustrés, mimés, chantés, murmurés. Des mots dits avec le cœur, les yeux ouverts, une voix interrogative, un sourire en coin, un accent d'un pays lointain. Des mots riches d'une vie partagée au fil des ateliers. Des mots qui font sens. Des mots qui font écho à notre quotidien, à l'actualité, aux droits de l'homme dont nous oublions l'évidence, à la culture si diverse et pourtant universelle. Des mots qui se transforment en ponts et font le lien entre des expériences, des cultures, des vies, des couleurs, des voix, des sons... Les ateliers proposés par le Caria et Article 27# Bruxelles ne visent pas seulement l'apprentissage de la langue française, des jolis mots qui la constituent et des complexités grammaticales qui parfois rendent fous les apprenants. C'est

un moment suspendu où les échanges et le partage puisent leur force et leur richesse dans une dynamique collective. » (Caroline, directrice administrative des Brigittines)

On ne s'instaure pas groupe, on le devient !

Au-delà de l'apprentissage du français et de l'exploration de thématiques telles que la culture et les droits humains, nous participons à la création d'un groupe. Un ensemble de personnes avec qui nous allons partager nos récits, nos points de vue, nos racines et nos déracinements... Par ces échanges, ces découvertes, ces temps donnés à l'expression orale, écrite et/ou artistique, nous tissons des liens d'humains à humains et là où certains vivent une grande solitude, le groupe, le projet devient un endroit de sociabilité et de vie !

« Je suis tranquille, contente et heureuse de rencontrer mes amis du Caria parce que ici [en Belgique], je n'ai pas d'amis. » (Valentina)

« On a appris à se connaître un peu plus, chacun a dit sa façon de penser la culture et grâce à ça, je vous connais mieux. » (Marushka)

Afin de se mettre en capacité de créer un projet tous ensemble, nous utilisons toutes sortes de supports et manières de procéder¹. Astrid et Muriel construisent les animations chaque semaine au terme de l'atelier écoulé afin de pouvoir les ajuster à ce qu'il s'y est produit ou ce qui a été échangé. Ces animations sont conçues comme des expériences à vivre afin de permettre à chaque participant de s'impliquer et d'apporter sa contribution au même titre que les autres. Chaque personne est membre à part entière d'un collectif qui prend forme tout au long de l'année. Le fait de garantir l'équivalence des personnes au sein du groupe en termes de contenus ou de temps d'expression permet à chacun de s'exprimer librement et de pouvoir écouter les récits des autres dans le respect. Il n'est pourtant pas évident de faire se rencontrer des personnes aux vécus parfois fort opposés telles que, par exemple, un ancien militaire afghan et une personne palestinienne ayant vécu sous un joug militaire dans son pays.

¹ Ces outils sont décrits dans l'article *Un atelier citoyenneté où les participants font l'expérience de la démocratie profonde* (voir références en fin de texte, p. 73).

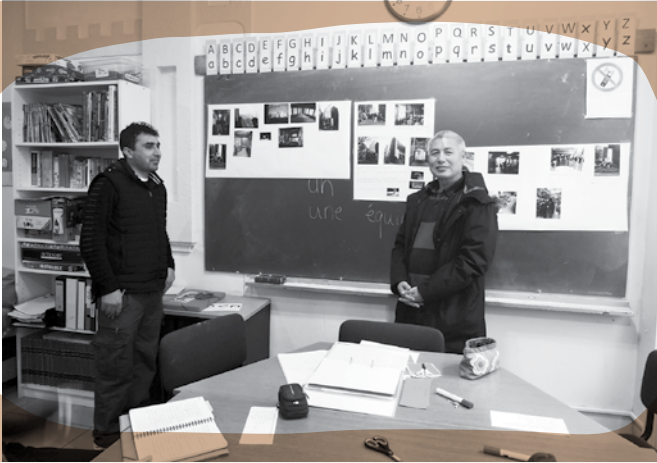
Afin de permettre l'expression des singularités de chacun, nous varions les modes d'expression, le travail en petits et grand groupe, les productions individuelles et collectives,... Les deux animatrices soignent quelques rituels structurants pour le groupe, comme se dire bonjour et se connecter à soi et aux autres afin de se rendre disponible pour la mise au travail. De la même façon, elles clôturent chaque atelier par un moment d'expression pour rester au plus près du vécu des participants par rapport aux activités proposées.



« Pour moi, c'est chouette. C'est très important comme activité parce que c'est comme un espace pour l'expression, pour beaucoup réfléchir, parler de nos sentiments. C'est chouette de partager avec tout le monde après. » (Lama)

Astrid et Muriel gardent également, de façon systématique, photos, affiches et autres productions réalisées dans l'atelier. Toutes ces traces deviennent de précieux outils de travail pour conserver les décisions prises collectivement, pour valoriser le travail du groupe, pour inscrire le travail dans le temps... Cela permet également de conserver le rythme du projet en ne réinventant pas des décisions déjà prises, en permettant de garder le cap sur les contenus des échanges et en évitant les interprétations. Cela installe et consolide la confiance entre les participants et avec les intervenants. Cela permet également, de séance en séance, d'avancer dans le projet malgré les absences inhérentes au fonctionnement de tout groupe. Le travail n'est pas ralenti, nous n'attendons pas que le groupe soit systématiquement au complet. Les

traces permettent aux absents de se remettre à niveau et de ne pas perdre le fil du projet et, par là, de nourrir la dynamique de groupe.



« Aujourd'hui, on a beaucoup parlé en français. On a parlé des Brigittines. On a fait une présentation devant le groupe avec chacun son panneau sur le tableau. On a écrit sur les panneaux. On a regardé sur un grand écran les photos du vendredi. On a lu les mots de la semaine passée. J'ai coupé les photos des Brigittines et collé sur le panneau blanc. On a fait une présentation des Brigittines. Nous avons écrit 'bonjour chacun' dans notre langue. Aujourd'hui, on a fait le lien avec l'activité de la semaine passée. » (texte collectif)

Travailler le français aussi

Les formateur-ric-e-s du Caria savent à quel point le niveau de scolarisation et la langue maternelle (et sa proximité ou non-proximité avec le français) influencent la vitesse de progression des uns et des autres. Dans un groupe qui rassemble des personnes dont les langues maternelles sont aussi différentes que l'espagnol (d'Espagne et d'Amérique centrale), le roumain, l'arabe, le tibétain, le vietnamien, le pachto, le mongol et l'albanais, les écarts dans la connaissance du français ont tendance à se creuser au fil du temps.

À cela s'ajoute une difficulté liée à l'organisation du Caria : le groupe se réunit trois fois par semaine avec trois formatrices différentes dont Astrid. Cela ne facilite pas les liens entre le projet et l'apprentissage du français.

C'est sur base de ce constat que nous avons décidé de fixer deux objectifs à chaque séance :

- réfléchir et construire un projet autour de la culture ;
- travailler le français (lexique, prononciation, lecture, écriture, expression orale) par des retours linguistiques fréquents.



Nous avons une boîte avec des mots clés que nous utilisons régulièrement, nous alternons les consignes, nous corrigeons les écrits et productions orales, et surtout nous posons régulièrement la question « qu'avons-nous travaillé aujourd'hui ? » Ce sont toutes ces petites mises en place qui nous permettent de donner une vraie place à l'apprentissage du français dans notre projet autour de la culture.

Faire confiance

C'est la notion de confiance qui est au cœur de la qualité des échanges. Et la confiance se construit dans le temps.

Certains vivent une frustration de ne pas arriver à exprimer ce qu'ils ont sur le cœur ou de ne pas comprendre des notions plus abstraites que personne

dans le groupe n'arrive à expliquer ou à traduire. D'autres, qui maîtrisent davantage le français, détiennent une forme de pouvoir par rapport à la construction du projet : meilleure compréhension et donc appropriation de celui-ci, des outils proposés (les tickets *Article 27*² par exemple), recours à l'humour, au surréalisme,...

En tant qu'animatrices, nous restons parfois perplexes face à des silences, des moments creux, des activités qui ont moins bien « pris ». Et toujours cette question qui se pose : « Est-ce qu'ils seront présents la semaine prochaine ? »

Garder une trace pour chaque participant

Les expériences passées des deux animatrices les ont amenées à constater à quel point la création d'une trace matérielle est bénéfique pour chaque participant : fierté d'avoir accompli un projet jusqu'au bout, partage avec ses proches, diffusion et pérennisation du projet. La forme et le contenu de cette trace sont décidés par le groupe.

S'adapter au chemin choisi par le groupe et y aller ensemble

Le rythme des participants conditionne le rythme de travail du groupe : le temps de l'expression, de la réflexion, de l'exploration, de la création... Le temps des absences aussi !

Certains contenus s'imposent lors des rencontres et nécessitent qu'on leur accorde un temps de travail la fois suivante. Nous n'avons pas de programme prédéfini – en dehors de celui d'explorer la culture et de développer un projet culturel – et c'est bien là la richesse de ce type de projet. Ce qui nous permet d'adopter un rythme très organique et de prendre le temps de vivre le

² Les personnes qui fréquentent une association partenaire de l'asbl Article 27 et celles qui sont bénéficiaires d'une aide du CPAS ou du RIS (Revenu d'Intégration Sociale) peuvent obtenir des tickets à prix réduit (1,25 €) leur donnant accès à des manifestations culturelles (expositions, spectacles,...). Voir : www.article27.be/bruxelles/Acces-au-ticket-Article-27

moment présent, de s'exprimer de là d'où on vient, d'échanger nos points de vue, même opposés, et de s'enrichir mutuellement de notre diversité. Nous ne savons pas toujours où nous allons mais la certitude est que nous y allons ensemble en respectant les décisions prises par le groupe.

La collaboration ou la coopération se joue également à un autre niveau, en faisant appel à des ressources extérieures. Ce fut le cas avec notre visite au CLA (Collection de Livres d'Artistes). Cette visite nous a apporté des idées très enrichissantes pour le développement de notre projet de groupe. Au CLA, nous avons rencontré Gaëlle Clark, passionnée et passionnante, qui nous a présenté toute la variété des formes que peut prendre un livre ! Une feuille, un pli et c'est déjà un livre...³ Dans le groupe, les imaginations ont commencé à galoper... Nous sommes aussi allés visiter le Librarium (musée du livre et de l'écrit) de la Bibliothèque royale de Belgique et y avons découvert les origines du livre et son histoire à travers les siècles.

Il est devenu de plus en plus clair pour le groupe qu'il voulait réaliser un livre pour témoigner de son lien à la culture et aux droits humains. Chacun depuis son histoire, son vécu et enrichi de nos échanges. Un livre pour témoigner, revendiquer et provoquer le débat. Nous nous sommes alors associés à Liv Quackels, artiste-animatrice, pour donner forme au livre en organisant le sens de nos récits et de nos illustrations. Elle nous a accompagnés sur plusieurs séances de travail pour s'imprégner de la volonté du groupe et percevoir dans le détail les attentes. Ensemble, nous avons construit la structure du livre, ajusté les emplacements des textes et images, choisi la couleur définitive, approuvé des maquettes,... Et pour apporter la touche finale au projet, nous sommes allés visiter le Musée de la typographie, l'imprimerie et approuver la toute dernière version prête à être reproduite !

³ Voir aussi : Françoise RANDA, Karyne WATTIAUX et Gaëlle CLARK, *Pratiques d'ateliers : pas à pas vers l'édition d'un livre...*, in *Journal de l'alpha*, n°206, 3^e trimestre 2017, pp. 31-51 (www.lire-et-ecrire.be/ja206).

Au CLA...



« Mon livre préféré dans liste, c'est le livre sur le Tibet. Il y a des dessins sur toutes les pages et l'histoire est écrite à la main. C'est très chouette de lire l'intimité de la personne et de voir que c'est chouette la vraie vie. » (Junio)

« C'est beau parce que c'est fait avec le cœur. » (Edgar)

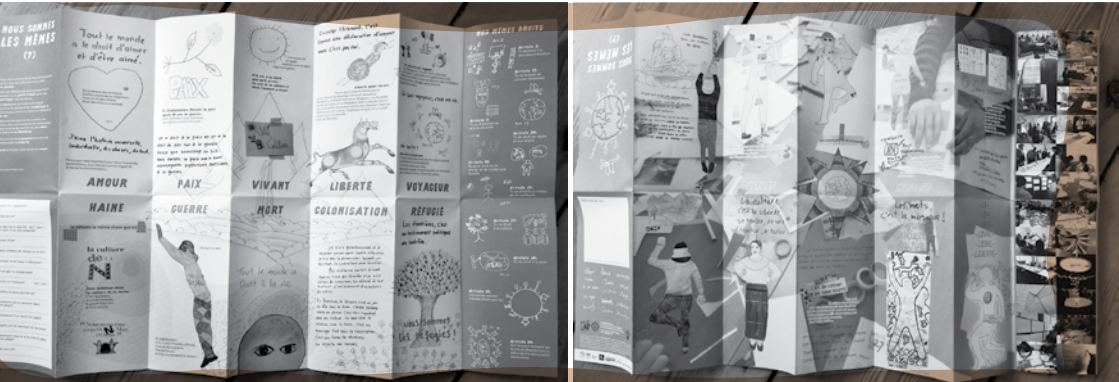
Au Librarianium...



Au Musée de la typographie...



Et, au final, le livre à déplier produit collectivement par les participants, « Nous sommes les mêmes (?) », comme trace de leur exploration de la culture :



Posture des coanimatrices

Astrid et Muriel garantissent le cadre et créent les conditions nécessaires à la collaboration et à la coopération au sein du groupe. Elles jouent le rôle de facilitatrices, c'est-à-dire qu'elles facilitent le processus mais n'en portent pas seules la responsabilité. Chaque participant est responsable de la participation, la sienne et celle de tous : s'exprimer, faire des choix, s'appropriier les contenus, s'impliquer dans les animations proposées, respecter les

horaires,... pour que le projet puisse évoluer. Les animatrices encouragent et favorisent la coresponsabilité et font l'expérience quotidienne de la richesse que constituent ces dynamiques participatives pour développer et surtout réaliser un projet porté du début à la fin par les participants. Tant du point de vue de l'apprentissage de la langue que du point de vue de l'expérience de « faire groupe » ou de celui de l'émancipation.

« Liberté pour la vie. Parce que j'aime la liberté parce qu'au Maroc, les femmes n'ont pas beaucoup de liberté, c'est pas comme en Belgique. Les femmes sont plus libres ici en Belgique. Aller à l'école, choisir ses vêtements, comment mettre ses cheveux. C'est les différences de culture. » (Saloua)

Horaires, lieu, pause, matériel, budget...: pas seulement des données matérielles

Le projet se déroule tous les vendredis matins, de 9h à 12h, au Caria ou aux Brigittines. Le matériel proposé est tantôt celui du Caria tantôt celui d'Article 27. Le budget? Parlons-en! Il est maigre mais il existe. Il y a aussi des pistes de demandes de subsides exceptionnels pour pouvoir mettre en forme nos doux rêves de réalisation du projet.

Soulevons aussi la question de la pause, qui dure habituellement un quart d'heure au milieu de la matinée. De commun accord, les animatrices ont décidé de mettre en place une pause participative: répartition des tâches et des courses. Pourquoi? Parce qu'elles voulaient investir ce moment informel pour favoriser leur place dans le groupe, au même titre que chaque autre participant. Parce que c'est dans ce moment informel qu'une idée, une envie ou une question a plus de chance d'émerger mais aussi parce que c'est là que les tensions s'expriment, ou que les réalités des uns et des autres rattrapent le groupe.

C'est sûr, cela prend du temps... mais c'est un temps nécessaire et même efficace. L'effet bénéfique de cette décision dépasse les attentes: tout le monde se retrouve les manches, la répartition des tâches se fait spontanément et efficacement, les langues se délient, les activités reprennent d'elles-mêmes comme impulsées par les conversations. Lors d'une animation plus créative,

les animatrices avaient proposé aux participants de travailler à leur rythme et de prendre leur pause chacun au moment qui leur convenait. Proposition refusée en bloc par le groupe! « On veut une pause collective! »

Coanimer = une forme de coopération?

En tant qu'animatrices, ce qui nous frappe en écrivant ces lignes, c'est que la clé a peut-être été d'avoir préparé la coanimation, d'avoir développé nos attentes respectives et d'avoir su nous approprier les attentes de l'autre et du groupe. À bien y réfléchir, il semble que la coanimation peut devenir une forme de coopération à condition :

- d'être basée sur l'envie des deux parties de s'impliquer dans un travail commun ;
- d'éclaircir les attentes et les objectifs de chacune des parties AVANT le début de la coanimation ;
- de respecter la place de chaque partie dans l'animation, dans le choix des activités, le temps de parole, etc. ;
- de prendre un temps de débriefing après l'animation pour l'évaluer, prendre conscience des forces et des difficultés de l'animation du jour, envisager l'animation suivante en opérant des réajustements ;
- d'honorer ses engagements vis-à-vis de l'autre ;

Sans ces conditions, on parlera plutôt d'un partage des tâches.

Mais alors, si cela demande de s'organiser, de débriefer, de se concerter... si cela prend notre précieux temps de travail... si cela demande de s'engager auprès de l'autre qui compte sur nous..., alors **pourquoi choisir de mettre en place une coanimation ?**

Parce que c'est choisir un chemin qui paraît plus difficile mais qui nous mène vers une plus belle réalisation.

Parce que c'est motivant, cela donne une énergie qui peut soulever des montagnes.

Parce qu'à aucun moment nous ne regrettons d'avoir lancé ce projet.

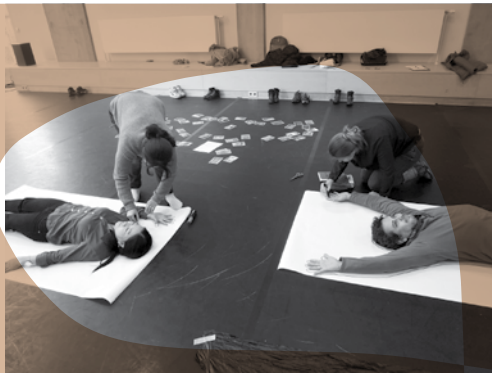
Parce que ce projet restera gravé dans la mémoire de tous.

Parce qu'il ne s'agit pas d'additionner des éléments d'animation mais bien de voir se créer une nouvelle alchimie, une nouvelle dynamique qui multiplie les apports bénéfiques des deux parties, aussi bien pour le groupe que pour les animatrices elles-mêmes.

Parce qu'on en sortira grandies, avec des lunettes plus larges, plus ouvertes.

Parce que la coanimation a des effets positifs sur le groupe :

- Dans le cas d'une appropriation du français, compréhension orale de deux interlocutrices francophones (avec leurs lexiques, accents, débits respectifs), accès à plus de diversité dans les techniques d'explication d'une notion.
- L'animation est plus diversifiée et plus dynamique.
- Quand l'une anime, l'autre est disponible pour gérer les traces de l'animation (prise de notes, photos, etc.), pour davantage être à l'écoute du groupe et observer ce qu'il s'y passe.





«Je vous vois comme des grandes productrices. C'est vous qui arrangez les idées, le travail⁴. Sans l'addition de vous comme femmes, c'est pas possible de faire le livre, les sorties, l'éducation ici au Caria. C'est pour ça que j'ai un petit espoir pour l'humanité... avec les femmes!» (Junio)

Parce que le bilan de la coanimation est aussi positif pour les animatrices :

- En termes d'autoformation : découverte d'outils variés, créativité stimulée par la concertation avec une autre animatrice, échanges d'idées, évaluation critique des séances, réflexion sur les objectifs visés, réajustements fréquents.
- Répartition des tâches.
- Soutien en cas d'absence (le projet continue).
- Mémoire partagée des demandes du groupe et des petits incidents à prendre en compte dans les choix des activités.
- Renforcement du partenariat associatif par l'action commune.
- Adéquation entre nos actions d'animatrices et nos valeurs.
- Sortie de notre zone de confort pour aller vers de l'extraordinaire.

Et puis aussi parce que «l'exemple, c'est nous» («yapaka»).

⁴ Pour réaliser ce travail, nous avons également pu compter sur la participation de Julien Gastelo pour l'animation de la séance film et la réalisation du montage du film *La culture dans notre visage*.

Si on veut favoriser la coopération dans un groupe, une coanimation positive la favorisera de facto car elle servira d'exemple. On observera l'enthousiasme, le décuplement des idées, la complémentarité, l'entraide, la découverte spontanée aussi entre coanimatrices.

Muriel BERNARD, médiatrice culturelle

Article 27 # Bruxelles asbl

Astrid STEVENS, référente pédagogie alpha/FLE

Garia asbl

Une ligne du temps présentant les différentes étapes de la réalisation du projet est accessible en ligne à la page : www.lire-et-ecrire.be/ja217

Autres projets culturels coréalisés avec Article 27 #
Bruxelles dans une dynamique participative et collaborative :

Sylvie-Anne GOFFINET, sur base d'une rencontre
avec Muriel BERNARD et Joëlle DUGAILLY, **Un atelier citoyen**
où les participants font l'expérience de la démocratie profonde,
in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^e trimestre 2018, pp. 103-124
(www.lire-et-ecrire.be/ja210)

Els DE CLERCQ et Muriel BERNARD,
« **Notre groupe, les cultures se rencontrent** », in *Journal de l'alpha*, n°212,
1^{er} trimestre 2019, pp. 31-49 (www.lire-et-ecrire.be/ja212)

Comme un autre dans la ville

Un projet d'écriture collaborative à l'échelle d'une ville

Un projet coopératif, c'est d'abord un défi, ce sont ensuite des actions au quotidien, mais c'est surtout un choix, une posture. Partons dans le sud de la France et voyons ce qu'il en a été à Manosque où plus d'une centaine de personnes ont un jour « écrit ensemble ». Êtes-vous prêt-e-s ? Avez-vous pris papier et crayon ? Les valises sont-elles bouclées ?

Par Michel NEUMAYER

*L'*histoire se passe à Manosque, une petite ville de Provence qui accueille depuis quelques années un festival culturel appelé « journées de la correspondance ». Une ville fière que cette initiative puisse se tenir chaque année à l'automne dans ses murs et accueillir des auteurs connus, médiatisés qui viennent présenter leurs livres récents.

Manosque est une cité qui, à côté de la bibliothèque-médiathèque « classique », a créé une bibliothèque hors-les-murs dont le but est de développer la lecture publique au plus près de ses habitants. C'est donc aussi l'histoire d'une municipalité qui, outre les actions lecture qu'elle prévoit, imagine que les habitants souhaitent aussi écrire, se risquent à le faire, puissent en faire l'expérience. Elle a donc contacté pour cela des formateurs susceptibles de les accompagner¹ !

C'est également une affaire de coexistence entre trois conceptions du « lirécrire » et peut-être un espoir de coopération à venir dans un environnement culturel complexe : d'un côté, un espace très médiatisé autour d'un temps fort de quelques jours, supposé susciter l'appétit de lire chez les habitants et les visiteurs de passage ; d'un autre, une mise à disposition de livres dans la durée, assise sur un équipement local de qualité qui s'adresse plutôt à des habitués ; enfin, un événement à l'échelle d'une année, construit autour de l'idée de lien social² où, à travers un lirécrire partagé, l'on cherche à décroquer, à inclure et traverser des espaces sociaux de proximité souvent disjoints.

C'est finalement, pour moi, pour Odette Neumayer avec qui j'ai mené ce projet, un bout de mémoire que je propose ci-dessous avec le souhait de parler de coopération : d'abord en écriture,

¹ Des livres en donnent un aperçu : Odette et Michel NEUMAYER, *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé*, ESF, 2003 ; *Pratiquer le dialogue arts plastiques-écriture*, Chronique Sociale, 2005.

² Michel NEUMAYER (dir.), Marianne FONTAINE, Pascale LASSABLIÈRE, Natalie RASSON, *Créer en éducation nouvelle. Savoirs, imaginaires, liens au sein des ateliers de lecture-écriture*, Chronique Sociale, 2018.

puis plus largement dans les apprentissages. Le désir de m'adresser aux acteurs de l'alpha et du FLE, à ceux des formations linguistiques de base, mais plus encore à tous ceux qui sont en recherche d'un lire/écrire qui promouvrait une citoyenneté nourrie par un projet de création. Ce point étant à mon sens un aspect important à préserver, et plus encore à développer dans toute politique de lutte contre les discriminations, qu'elles soient liées aux origines, à la pauvreté, ou à l'école. Une politique qui se préoccupe de mentalités et d'estime de soi.

La coopération : des valeurs aux actes

La coopération est une valeur souvent évoquée, requise et magnifiée dans le monde de l'école comme dans celui de la formation, dans la vie des personnes comme des groupes, voire des États ! Mais que recouvre ce terme ?

Si l'on en croit le CNRTL³, il s'agit d'un processus de partage, d'un lien entre partenaires, de visée commune, voire de but collectif.

En pédagogie, les théories constructivistes que je partage⁴ prônent la coopération au motif que « l'on n'apprend pas tout seul ». Elles posent que ce qui nous nourrit, ce sont certes les apports des formateurs mais tout autant les interactions entre apprenants, les moments d'entraide, ou encore les temps d'analyse des processus de production. Elles attirent l'attention sur la nécessité de mettre en place des dispositifs *ad hoc*. En effet, on n'apprend pas ensemble parce qu'on est ensemble mais parce que le formateur ou la formatrice porte ce défi, organise le travail de telle façon que la possibilité d'une coopération soit offerte à tous, que celle-ci puisse se traduire dans les faits, puisse s'expérimenter et s'analyser.

³ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (www.cnrtl.fr).

⁴ On en trouve de nombreux échos, en particulier sur les sites du GFEN (www.gfen.asso.fr) et du LIEN (www.lilien.org).

C'est donc plus précisément une question à entrées multiples. Une affaire...

– **de posture mentale** (axe épistémologique) : oui, apprendre seul « nuit gravement », comme on dit chez les vendeurs de cigarettes ;

– **d'outillage** et donc de formation : de la formation initiale à la formation de formateurs, nombreux sont malheureusement les lieux où, au motif que l'on n'a pas le temps, que la salle est bondée, la coopération n'est rien qu'un discours. On rêve encore alors que quelque chose de l'ordre d'une coopération soit quand même mis en œuvre réellement, même *a minima*, soit testé et analysé dans ses effets comme dans ses difficultés ;

– **de savoir-faire** requis par la mise en place d'un tel travail (axe de l'expérience). Organiser le travail de groupe, structurer des temps de confrontation, gérer des discussions sont des compétences que l'on peaufine au fil du temps à travers des échanges de pratiques, des Universités de printemps⁵, des lectures théoriques qui disent pourquoi le collectif n'est pas une mode mais une conception où le savoir se construit et émerge peu à peu du débat ;

– **de déontologie** qui suppose la mise en place d'un espace sans menace, sans évaluation-sanction : un espace d'écoute et de co-formation⁶ ;

– **de (re)mise en question** (axe politique) de postulats d'éducation et de formation d'inspiration (néo)libérale souvent énoncés, rarement questionnés : le choix d'individualiser les parcours (mais jusqu'à quel point ?), de travailler essentiellement par groupes de niveau (mais pourquoi ?), de mettre en place des formations pilotées par les évaluations (alors qu'on sait qu'elles dénaturent l'acte d'apprendre et visent surtout à classer, à hiérarchiser les apprenants), de se contenter d'une professionnalisation à court terme qui n'a d'yeux que pour la rentabilité économique ;

– **d'éthique** car travailler en groupe suppose une réflexion sur le rapport à l'autre qui travaille à mes côtés, sur la possibilité qu'il m'aide ou qu'il ait besoin de mon aide, sur la perturbation peut-être féconde que sa pensée provoque dans la mienne.

⁵ Celle de Lire et Écrire mais d'autres également.

⁶ Michel NEUMAYER, Etienne VELLAS (dir.), *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*, ouvrage collectif du Lien International d'Éducation Nouvelle, Chronique Sociale, 2015.

Travailler en groupe ne va donc pas de soi et ce que je me propose de décrire maintenant n'est pas une méthode mais le récit d'une expérience qui peut donner à réfléchir. Elle confirme une prise de conscience que j'ai moi-même faite au fil des années à travers quelques expériences fortes : la plus grande partie de ce que je sais (en pédagogie notamment), je l'ai appris au sein de groupes, de collectifs, à travers des projets socialisés, dans l'inconfort certes, taraudé par la question de la légitimité scientifique, mais dans le bonheur du partage, de la contradiction, du conflit, à condition qu'il soit d'idées et non de personnes⁷.

Coopérer en écriture : le projet « Comme un autre dans la ville »

Le contexte

Un projet municipal, plusieurs associations partenaires dont un centre de loisirs pour enfants, un centre de formation en alternance, des établissements scolaires (primaire, secondaire, professionnel), un centre d'hébergement et d'insertion pour adultes en difficultés, un service municipal, des services spécialisés qui s'adressent à la jeunesse, aux mineurs en rupture familiale et/ou scolaire, des associations.

Un phasage

Une année scolaire pleine, pour un fonctionnement en trois phases : un premier temps de formation et de partage de divers ateliers d'écriture pour mettre sur pied un futur collectif décentralisé d'animateurs (d'octobre à janvier) ; le démarrage de l'écriture dans les différentes structures, suivi de divers échanges entre groupes d'écrivains (de janvier à mai) ; l'établissement du texte final et la parution (de juin à septembre).

⁷ Je pense ici aux apports des différents groupes d'Éducation nouvelle français et internationaux dans lesquels je milite, aux revues auxquelles j'ai participé (www.ecriture-partagee.com), aux collectifs d'établissement où j'ai travaillé, aux multiples groupes informels qui m'ont permis de « rencontrer l'autre ».

Des parti-pris

1– Agir pour transformer l'image et les pratiques d'écriture réelles dans chaque milieu et les rendre multiples : ni uniquement scolaires (pour les écoles), ni centrées sur la seule maîtrise des textes utilitaires (pour les adultes en formation), ni exclusivement récréatives (pour les autres), mais émancipatrices ! Ce qui veut dire qu'elles ouvrent à tous de nouvelles portes de vie et d'accomplissement. Oui, en maison d'accueil, on peut écrire de la fiction ! Oui, en alpha aussi ! Dans les centres sociaux, dans les lieux d'accueil de nuit, etc. Dans chaque lieu, les activités proposées en matière de lire/écrire peuvent renforcer l'appétence de chacun.

2– Renforcer le lien social, les relations, les interdépendances entre personnes, entre structures, entre classes d'âge au sein d'une ville où l'on se croise chaque jour mais où souvent, comme ailleurs, on ne se rencontre guère.

3– Donner à vivre un projet collectif à de futurs et souvent jeunes animateurs afin qu'ils développent de nouveaux savoir-faire. Ceci en plusieurs étapes : faire d'abord pour soi ; ensuite, donner à vivre à d'autres ce qui est le propre de tout projet, le passage par des moments de tâtonnement ; imaginer pour ses propres publics un accompagnement qui ne corsète pas ; vivre avec eux l'émergence progressive d'un objet à la fois mental (la fiction) et concret (le texte) qui fédère ; partager les imaginaires ; faire des relances aux autres et donc devenir « conseiller en écriture » ; découvrir les avancées, entendre les doutes des autres ; participer à une production commune et socialisée, présentée en public ; etc.

Quelques éléments saillants

J'entre ici dans le détail et évoquerai quelques aspects sans lesquels, à mon sens, un projet de collaboration et de coopération risque de s'épuiser.

Un accompagnement qui vise une socialisation interprofessionnelle

Dans tout projet mis en place par une équipe, il s'agit de créer un « en commun », d'homogénéiser *a minima* des cultures professionnelles différentes et de mettre en relation des situations de travail parfois fort éloignées.

Au sein du projet *Comme un autre dans la ville*, les uns souhaitaient développer le plaisir de la lecture et de l'écriture chez les collégiens, les autres faisaient de la formation et de l'insertion socioprofessionnelle. Certains recevaient des conteurs et écrivains, tandis qu'au lycée professionnel, des apprentis de 14 ans étaient engagés dans un « projet artistique culturel ». Au centre d'accueil, on hébergeait des adultes en difficultés économiques et sociales. À l'école primaire, on initiait à la lecture et l'écriture. Dans la maison des jeunes, on proposait un atelier d'écriture à de jeunes adultes parfois désœuvrés. Et, pour le groupe de retraités, on pensait « récit de vie ».

C'étaient aussi des enseignants parfois chevronnés qui côtoyaient des animateurs débutants, des bénévoles associatifs qui rencontraient des travailleurs sociaux. Tous prenaient conscience des proximités et différences propres à chaque milieu professionnel, tant au niveau des relations, des besoins des personnes, des enjeux du travail que des rapports à l'écriture-lecture.

« Je t'aide, moi non plus » car « imiter, c'est créer »

L'accompagnement proposé aux professionnels s'est construit dans un premier temps sous forme d'ateliers d'écriture à vivre pour soi d'abord : un atelier littéraire autour de Raymond Queneau et de son recueil *Courir les rues* ; un atelier presse autour du sensationnel et de l'écriture journalistique ; un travail sur les schémas du conte, actanciels et séquentiels⁸ ; une attention portée à l'imaginaire ; la question des genres littéraires (conte, récit, nouvelle) ; etc.⁹

Puis, une réflexion collective sur différentes manières de transférer, de métamorphoser les découvertes faites. Chaque responsable de groupe a pu ensuite s'en emparer en fonction des intérêts et goûts de son public, avec l'idée de travailler tous sous le chapeau d'un « thème fédérateur ». Mais aussi, en parallèle avec les animations faites peu à peu, un échange de pratiques et de questions en matière d'animation.

⁸ Le schéma actanciel regroupe les principaux acteurs ou actants (êtres humains, animaux, objets, concepts) que l'on retrouve dans tous les récits classiques. Il formalise les relations qu'ils ont entre eux, en lien avec l'action principale du récit. Le schéma séquentiel reprend les différentes phases de l'action dans un ordre chronologique (état initial, force perturbatrice, dynamique des actions successives, état final).

⁹ Pour une description plus précise, voir : www.ecriture-partagee.com/01-Aes/Manosque/manosque_comme_un_autre_dans_la_ville.htm

Et encore des moments de « relances d'écriture » où les groupes d'écrivains réunis en binômes se proposent mutuellement de poursuivre de telle ou telle manière, de développer tel aspect, de clarifier tel passage.

Un bout de culture commune, une affaire de cohérence

Nourri d'Éducation nouvelle, notre accompagnement poursuivait plusieurs buts :

- lever de possibles réticences et pas seulement chez les professionnels novices : « Tous capables d'animer, même moi ! » ;
- faire découvrir des outils trop peu connus (collecte de mots ; schémas ; rôle de l'imaginaire ; différences entre fiction, c'est-à-dire scénario, et narration, c'est-à-dire travail d'enchaînement des paragraphes ; dialogues ; etc.) ;
- se mettre à l'épreuve, soi-même et avec d'autres (les collègues, les publics, les institutions), de ruptures idéologiques telles que : « Non, l'écriture n'est pas un don mais un travail ! » ; « Non, on n'écrit jamais seul mais adossé à des textes, une histoire humaine, des éruditions multiples, des données culturelles ! » ; « Oui, c'est le lecteur qui fait le livre ! » ; « Oui, donner à lire, c'est surprendre le lecteur et le bousculer ici et là, le faire sortir des sentiers battus ! » ; etc.

L'accompagnement cherchait à installer non pas un carcan de normes à respecter, mais le b-a-ba d'une culture dans laquelle l'écriture nourrit la pensée ; où le projet (de raconter) est une émergence à partir de ce qu'on a commencé à écrire plutôt qu'un programme que l'on a pensé sur papier millimétré et que l'on exécuterait minutieusement ; où écrire c'est reprendre, réguler, transformer. Dans lequel le « tous capables » n'est pas un prérequis mais au contraire un but et pour beaucoup un défi. Où l'on doit convaincre et se convaincre qu'écrire ensemble est possible, mais à condition que des éléments facilitants soient mis à disposition. Où découvrir que l'écriture et le rapport à l'écriture des autres nous fait **grandir ensemble** au-delà de nos origines, nos histoires, nos richesses, nos fêlures et nos manques.

Un objet fédérateur qui permet l'échange

Cet objet doit être ouvert. Il faut le proposer, l'explorer sans le verrouiller. Chacun, là où il est (animateur ou groupe d'animateurs, futur participant, etc.), doit pouvoir s'en emparer à sa manière.

Notre choix à Manosque fut de travailler, entre nous d'abord, sur « la figure de l'autre » et la rencontre qu'il provoque.

Voici donc notre consigne au démarrage du projet :

- On dessine sur une feuille grand format la silhouette de deux personnages, féminin et masculin, à la dimension réelle : « Alien H » et « Alien F ».
- Chacun vient y coller des post-it de deux types : a) comportant des indications d'éléments visibles, palpables (vestimentaires, physiques, objets, etc.) qui informent que ce personnage vient d'ailleurs ; b) des indications autres, car « nous sommes des hommes et des femmes de cœur et nous sentons dans ce personnage en devenir quelque chose d'attirant, d'attachant ».
- Chacun choisit ensuite plusieurs post-it (« a » et « b ») qui ont une certaine cohérence. En binômes d'entraide, on imagine ensuite sur affiche dans quelle micro-société ces personnages pourraient soudain faire irruption.
- Pour chacune de ces micro-sociétés, on précise quand et où dans la ville elles fonctionnent, quels sont ses rites, quels sont ses signes de reconnaissance.
- On imagine alors quelques premiers éléments d'une série d'actions (appelée en analyse de textes « dynamique d'action ») qui pourraient naître de « la rencontre ».

La proposition était que cet atelier soit ensuite testé, tel quel ou modifié dans les groupes d'écriture avec chacun des publics. Suivrait, lors d'un prochain rendez-vous entre animateurs, une chasse aux idées sur quelques suites possibles pour commencer à nourrir les récits en gestation.

Une incise privée

L'expérience de la production, depuis quelques années, d'une revue d'écriture¹⁰ nous avait convaincus, Odette Neumayer et moi, que ce qui fédère des textes et en rend possible la lecture, c'est l'idée de variété: variété des approches, diversité des productions, éventail des manières de faire. Elle incite à comparer, à préférer et éventuellement repousser. Elle inclut au lieu de répéter. Elle relie les textes et les personnes dans un faire, commun certes, mais *singulier surtout*.

Ceci fait écho à ce constat bien connu qu'en matière d'écriture, en alpha comme dans d'autres lieux associatifs, on se heurte toujours à la question de la socialisation. Celle-ci se fait souvent par nécessité, nous le savons bien, entre soi. L'entre-soi nous rassure mais nous éloigne de la sphère sociale. Or notre souhait est au contraire, pour la revue *Filigranes* comme à Manosque et ailleurs, de désenclaver les productions, de visibiliser les travaux des «hommes et femmes du commun à l'ouvrage»¹¹. À rebours de l'édition commerciale, laquelle clive trop souvent les publics et ne permet la reconnaissance qu'à ceux qui sont déjà «nés coiffés»¹². Nos publics ne le sont pas et leur donner la possibilité d'occuper une place sur la scène sociale, les réintroduire par leurs productions interposées, même modestement, à l'échelle d'une ville, est un acte d'émancipation qui nous mobilise.

Ici, l'aide des institutions et acteurs publics tels que les communes est essentielle car elles s'adressent à la population dans son ensemble. Certes, le jour de la présentation de notre livre collectif, nous ne fûmes pas aussi nombreux qu'espéré mais l'image de B., un homme reçu pour quelque temps dans le lieu d'accueil de rue et qui participait au projet commun, me reste aujourd'hui encore en mémoire: lisant un passage de ce qu'il avait produit, il se tourna vers sa compagne dans la salle et, montrant le livre, lui dit, tout fier: «C'est MON livre! MON livre!» On peut espérer que ceux qui étaient dans la salle

¹⁰ *Filigranes* (www.ecriture-partagee.com).

¹¹ Jean DUBUFFET, *L'Homme du commun à l'ouvrage*, Folio essais, Gallimard, 1973.

¹² À l'origine, cette expression désignait les nouveau-nés venus au monde avec une partie de la membrane fœtale sur la tête, ce qui passait pour un signe de chance. Par extension, elle signifie aussi «venir au monde avec une cuillère en argent dans la bouche».

ce jour-là (parents des élèves, copains des lycées, amis des retraités, acteurs culturels, militants associatifs, badauds) comprirent le pas de géant que cet homme faisait alors sur la scène sociale tout autant qu'affective. Je l'espère et le crois. Je repense dans ce moment présent à cette phrase si belle du poète Jean Malrieu : *« Ne serait-ce qu'une fois, si tu parlas de liberté, / Tes lèvres, pour l'avoir connue, en ont gardé le goût du sel, / Je t'en prie, / Par tous les mots qui ont approché l'espoir et qui tressaillent, / Sois celui qui marche sur la mer. / Donne-nous l'orage de demain. »*¹³

Le moment de la socialisation

Dans tout atelier de production, ce moment est essentiel. Il s'agit – sans porter aucun jugement, ce qui est toujours très difficile – d'entendre activement les productions des autres, c'est-à-dire de se demander en quoi nous pourrions nous inspirer de telle ou telle manière de faire, astuce, trouvaille, autrement dit quelles « autorisations » nous ne nous sommes pas encore données. C'est un moment de co-pillage qui peut s'avérer fécond. Ce moment crée des appartenances, des proximités, quand la société et le marché nous divisent si souvent en classes d'âges, en riches et pauvres, en personnes ayant connu l'école ou non, en personnes dotées d'un capital culturel monnayable ou non.

L'écoute, le partage des doutes et des difficultés, les relances qui créent du commensurable¹⁴

Pour les animateurs, les questions, les hésitations, les difficultés furent nombreuses à tout moment. J'en donne ici quelques-unes.

Au départ :

- Comment mobiliser et sensibiliser des personnes qui sont en train de vivre des ruptures ? Qui va écrire le roman collectif ? Le témoignage d'un parcours, d'une vie pourraient-ils figurer dans ce roman ?
- Comment conserver la dynamique d'un tel projet dans le temps, au milieu des autres dynamiques d'un parcours de formation insertion ?

¹³ Jean MALRIEU, *Levée en masse*, in *Préface à l'amour*, Les Cahiers du Sud, 1953.

¹⁴ « Que l'on peut mesurer ensemble » et donc que l'on a entendu, sans volonté de jugement, de classification, de hiérarchisation.

- Comment faire pour que les publics se sentent porteurs du projet, qu'ils puissent en parler autour d'eux, à la presse, et discuter des choix d'édition ?
- C'est quoi le bonheur d'écrire ? Mais aussi par rapport aux normes d'écriture ? Écrire comme au 19^e siècle ? Que signifie la notion d'écriture contemporaine ? Existe-t-il un « bien écrire » ?
- Que faire si les participants de ce groupe de pilotage ne sont pas eux-mêmes les animateurs des ateliers d'écriture auprès des publics ? Sauront-ils partager, communiquer ce qu'ils auront compris en écrivant ici à ceux qui seront chargés d'animer ?

En cours de route, de nouvelles questions et des réponses apparurent :

- Le désir de lien entre groupes d'écriture est-il une préoccupation que partagent les futurs écrivains ?
- Que puis-je faire quand mes jeunes du Centre social préfèrent le baby-foot à l'écriture ? Que faire avec des groupes d'écrivains qui ne démarrent pas, quand les participants viennent de manière irrégulière ou ne comprennent pas le projet ?
- Comment aider des participants pour qui la notion de « fiction » n'a pas de sens car leur désir est de « dire » ce qu'ils vivent et rien que cela, mais déjà cela ?
- Comment garder vif le désir de projet partagé quand « mes petits de 7 ans » ont déjà fini et veulent passer à autre chose ?
- Comment faire pour que les échanges entre groupes n'aboutissent pas à des corrections féroces ou à des jugements de valeur ?
- Comment mobiliser ceux qui ont intériorisé l'échec en écriture ? Qui ont quitté l'école avec le sentiment d'une exclusion définitive du savoir et de la création ? Des jeunes, des adultes à qui l'on n'a jusque-là jamais proposé de participer à un tel projet coopératif et qui n'imaginent pas que l'on puisse travailler ensemble sans être corrigés et notés ?

Plus tard, d'autres questions apparurent encore :

- Faut-il élaborer une charte afin de déterminer jusqu'où on peut intervenir dans le texte d'une autre personne, d'un autre groupe ?
- Peut-on en tant qu'animateur d'un groupe en être l'écrivain public ? Comment organiser les concertations entre écrivains ? Comment choisir entre

plusieurs propositions au sein d'un même groupe de production ? Comment fixer en commun le lieu de l'action alors que les points de vue divergent ?

- Sur la question des textes « limites » (sexe, drogue, violence) et de la grossièreté langagière : quel rôle jouerait éventuellement le groupe de pilotage ?
- Comment dépasser la difficulté à renoncer à ses propres phrases quand, au sein de groupe d'écriture, on y est investi à fond ?
- Comment faire une place aux éléments autobiographiques dans les textes des écrivains sans qu'ils s'y enferment ? N'est-ce pas dangereux de les laisser « dans leur bulle » ?
- Comment créer de vraies tensions, avec une valeur dramatique réelle entre l'Alien et la micro-société d'accueil ?

Éléments de réponse imaginés collectivement au cours des moments de suivi :

- Insister sur le défi qui est posé : non pas produire coûte que coûte mais accepter d'entrer dans le projet car « on en est capable ».
- Surprendre par des consignes créatives.
- Privilégier l'entrée par le « pôle matériel ». Les mots ne sont pas que des réservoirs d'idées (pôle « idéal ») mais aussi des sons, des syllabes, une « matérialité ».
- Réfléchir ensemble à la notion même de coopération : savoir « donner, recevoir, rendre et transmettre à d'autres ».
- Mettre en évidence que les échanges, les relances, les commandes de réécriture, en un mot « la coopération », sont de puissants outils pour transformer l'image qu'on a de soi, de ses proches, de la ville !
- Etc.

Partager entre animateurs ses questions et difficultés agit comme un ciment. Cela créa de l'« en commun ». Qu'on adopte les conseils des autres ou pas, peu importe. Les analyses réflexives de fins de séance, possibles réservoirs de solutions, mettaient en évidence les attentes de chacun, les habitudes institutionnelles, les cultures professionnelles.

Parallèlement, la phase des relances *entre* groupes créa des partenariats, timides certes mais prometteurs. **Mais qu'est-ce que « relancer » ?** Voir ce qui fonctionne déjà dans le texte ; s'obliger à faire d'abord des retours positifs

parce qu'en écriture, on passe souvent par des phases d'exaltation suivies de moments de dépréciation ; être concrets !¹⁵

Quelques leçons tirées de l'expérience

C'est parce qu'on est différents qu'on peut travailler ensemble : différence de besoins chez les animateurs comme chez les participants ; rapport au temps différent selon les groupes (les uns avancent au pas de charge quand d'autres n'ont même pas commencé) ; rapport à l'écriture différent (les uns l'attendent avec espoir, les autres la craignent, d'autres encore pensent « qu'elle n'est pas pour eux ») ; centres d'intérêts différents (entre « raconter une histoire qui va plaire aux copains », « parler de soi » et « dire ce que la vie nous a fait », quel écart !) ; acquis différents en matière de lecture et de culture littéraire ; besoins de socialisation extrêmement divers ; mobiles à écrire multiples (faire plaisir à l'enseignant, répondre à une demande amicale, céder à une « douce » pression parentale, « jouer au chat et à la souris » avec l'animateur, etc.).

Ce qu'il fallait nourrir, c'est le désir de partager. Nous-mêmes, animateurs de ce collectif de travail, nous avons alimenté ce désir, puis peu à peu nous l'avons vu naître chez les animateurs. Comme le dit le philosophe et sémiologue Wittgenstein : *« Parleur et auditeur se comprennent l'un l'autre non parce qu'ils ont le même savoir sur quelque chose, ni non plus parce qu'ils ont établi une ressemblance entre les esprits, mais parce qu'ils savent 'comment continuer' l'un avec l'autre. »*¹⁶ Ce fut le sens de notre apport.

Moins facile fut pour nous de mesurer les effets chez les participants car ce qu'en rapportaient les animateurs était souvent succinct, les questions d'animation prenant le dessus lors de nos rencontres. Cependant, on peut penser que ce désir de partage chez les enfants comme chez les adultes s'est pareillement développé au fil du projet et qu'il a été peu ou prou conscientisé. Il aurait fallu, pour le capter, que le projet puisse continuer. Il est rare que des

¹⁵ Voir des exemples de relances dans *Le livre du livre* (www.ecriture-partagee.com/01-Aes/Manosque/Livre_du_livre.pdf), p. 20.

¹⁶ Cité par James P. CARSE, in *Jeux finis, jeux infinis. Le pari métaphysique du jour*, Seuil, 1988 (édition originale : *Finite and Infinite Games. A Vision of Life as Play and Possibility*, Ballantine Books, 1986).

acteurs institutionnels s'y engagent. À Manosque, comme malheureusement ailleurs, ce ne fut pas le cas. Aussi nous manque-t-il tout un pan d'expérience que nous aurions tant aimé comprendre et faire connaître.

Michel NEUMAYER, concepteur d'ateliers d'écriture
GFEN Provence (www.gfenprovence.fr)



Le livre **Comme un autre dans la ville** peut être commandé
à l'adresse suivante: contact@gfenprovence.fr

Le livre du livre est téléchargeable sur le site de *Filigranes*,
revue d'écriture(s): www.ecriture-partagee.com/01-Aes/Manosque/manosque_comme_un_autre_dans_la_ville.htm

Une manière de faire connaître ce projet a été d'en proposer
une adaptation sous forme d'un atelier d'écriture et de formation intitulé

**Des ateliers d'écriture en alpha où tous sont artistes pour prendre
la parole publiquement.**

Cet atelier a été mené par Pascale Lassablière à l'Université
de printemps de Lire et Écrire en avril 2019.

Cinquante-et-une minibiographies pour rendre visibles les causes structurelles de l'illettrisme

En 2017, je recevais une commande du réseau français *La Chaine des savoirs*¹ : mettre en chantier un projet d'écriture qui permettrait aux membres de ce réseau, qui ont vécu ou vivent encore aujourd'hui une situation d'illettrisme, de dépasser leur propre histoire, qu'elle puisse nourrir la création d'un outil réflexif et permettre à d'autres de comprendre la persistance et les causes de l'illettrisme².

Un tel chantier d'écriture, pour qu'il soit vraiment entre les mains des protagonistes de la Chaine des savoirs, ne pouvait s'envisager sans embrasser totalement la posture de la coopération : co-opérer, œuvrer ensemble, de manière complémentaire, apporter chacun une pierre à l'édifice commun.

Par Pascale LASSABLIÈRE

1 www.chainedessavoirs.org

2 Ce projet est subsidié par la Fondation de France et doit se terminer en fin d'année 2020.

La Chaine des savoirs est constituée d'un ensemble de « maillons »³ rassemblant en tout une soixantaine de personnes en situation d'illettrisme que l'on nomme « ambassadeurs », et une vingtaine d'accompagnateurs, formateurs salariés ou bénévoles, assistants sociaux, employés de Centres de Ressources Illettrisme... Ce réseau s'est constitué suite à une formation-recherche-action menée par Anne Vinérier et d'autres en 2001, dans le but de comprendre pourquoi les personnes en situation d'illettrisme ne s'inscrivent pas dans les organismes de formation pour (ré)apprendre à lire, écrire et compter⁴.

On écrit pour être lu d'abord, mais pas seulement

La commande m'invitait à penser le projet selon deux axes :

- S'appuyer sur le collectif en inventant des dispositifs d'écriture partagée pour nourrir des récits individuels, des écrits qui, à leur tour, renforceraient le collectif dans son action.
- Explorer l'expérience individuelle comme facette d'un nœud complexe : l'illettrisme. Et, en même temps, regarder cette expérience dans son aspect multiple, chacun pouvant s'identifier à partir de plusieurs points de vue : genre, situation administrative, expériences professionnelles, familiales, savoirs multiples...

Il s'agissait donc de proposer d'écrire des morceaux de vie qui pourraient nourrir des objectifs communs :

- mieux faire comprendre l'illettrisme ;
- avoir de nouveaux arguments pour prendre la parole en public ;
- porter des revendications politiques pour une meilleure prise en compte

³ Les maillons sont les groupes membres de la Chaine des savoirs. Au nombre de treize, ils sont répartis entre Angers et Marseille. Un maillon belge s'y est récemment ajouté : l'association *L'illettrisme Osons en parler* (voir : *L'illettrisme, osons en parler. Un groupe d'apprenants et anciens apprenants se constitue en asbl pour « que ça change »* (interview par Pascale LASSABLIÈRE), in *Journal de l'alpha*, n°213, 2^e trimestre 2019, pp. 49-60, www.lire-et-ecire.be/ja213).

⁴ Voir : Anne VINÉRIER, *Dire-lire-écrire des moments de son expérience au sein d'une formation-recherche-action avec des personnes en réapprentissage de savoirs de base*, in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008, pp. 69-76 (www.lire-et-ecire.be/ja166).

des personnes illettrées, repenser le système sociétal qui aujourd'hui fabrique l'illettrisme, argumenter pour le maintien d'une offre de formation qui, en France, a tendance à diminuer...

Il s'agissait aussi de proposer un dispositif dans une dynamique de projet, qui situerait les écrits individuels « dans un tout » plus grand, qui ferait vivre le dépassement de son propre vécu. Autrement dit, proposer une écriture qui permettrait la prise de conscience de comment sa propre histoire s'inscrit dans la grande histoire commune, mais aussi une écriture qui mènerait à l'action.

Mener une enquête, relier récit de vie et lecture scientifique, pour comprendre, se détacher de sa propre histoire, passer du « je » au « nous »

Je suis partie avec l'idée de construire une manière de faire écrire sa propre histoire tout en la regardant comme un objet de compréhension de la problématique de l'illettrisme. Et je me suis replongée dans l'expérience menée à Barbiana et le livre qui en est sorti, *Lettre à une maitresse d'école* (écrit par les enfants de Barbiana eux-mêmes)⁵. En France, quand on parle d'illettrisme, on identifie ceux qui sont passés par l'école sans y avoir acquis les compétences de base. Pour aborder cette problématique, évoquer le parcours scolaire me paraissait incontournable. J'ai donc cherché à comment en faire un objet de travail :

- Comment se détacher de la souffrance que génère l'illettrisme quand on collectionne les situations d'échec ?
- Comment le regarder dans ses liens avec les déterminismes économiques, sociaux et culturels étudiés par des sociologues tels que Pierre Bourdieu ?

Les enfants de l'école de Barbiana étaient issus des familles les plus pauvres de la campagne toscane. Avec un sentiment d'être des « abandonnés du système », ils ont fait une enquête pour comprendre comment le système

⁵ Éditions Mercure de France, 1968 (extraits en ligne : www.imagespensees.org/societe/article/lettre-a-une-maitresse-d-ecole#sur).

scolaire italien de l'époque excluait les familles pauvres de l'ascenseur social qu'est censé offrir l'école. Ils ont relié réussite scolaire avec niveau social et économique des familles, avec la profession du père et le niveau d'instruction des parents. Ils ont exposé leurs analyses et commentaires dans leur ouvrage, résultats de l'enquête et schémas chiffrés à l'appui. Cette démarche me semblait faire écho à la réflexion des participants au projet *Minibiographies*.

Je me suis également référée à un travail que nous avons réalisé en 2010 avec Cécile Bulens et Magali Joseph dans le cadre du réseau des apprenants de Lire et Écrire, quand nous avons imaginé une formation en groupe mixte (apprenants, formateurs, sensibilisateurs) sur les liens entre système scolaire (belge) et analphabétisme⁶.

Trois premières rencontres entre octobre et décembre 2017

Pour débiter le projet *Minibiographies*, nous organisons trois premières rencontres de deux journées de travail dans le dernier trimestre de 2017. Ces rencontres sont étalées sur trois jours, commençant en début d'après-midi pour se terminer en fin de matinée du surlendemain. Chacune rassemble trois ou quatre maillons de la Chaîne des savoirs, ce qui représente des groupes de 15 à 25 participants. Les rencontres se passent dans des gîtes loués par la Chaîne des savoirs, parfois le weekend pour que ceux qui travaillent puissent participer. Chaque maillon prend en charge un ou deux repas de la rencontre. En dehors des moments prévus pour travailler au projet, les discussions et les moments de vie commune viennent aussi alimenter notre réflexion. J'ai également imaginé un espace de création plastique grand format, sous forme de fresque.

Une citation de Pierre Rosanvallon ouvre la rencontre: « *Une vie laissée dans l'ombre est une vie qui n'existe pas, une vie qui ne compte pas. Être représenté, à l'inverse, c'est être rendu présent aux autres.* »⁷ Une citation qui fait référence

⁶ Voir : Cécile BULENS et Magali JOSEPH, *Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants*, in *Journal de l'alpha*, n°194, 3^e trimestre 2014, pp. 40-56 (www.lire-et-ecrire.be/ja/194).

⁷ Pierre ROSANVALLON, *Le parlement des invisibles*, Seuil, 2014.

au livre écrit par Yves Huysmans, *J'ai été un apprenant*⁸. C'est à partir de ce récit que l'idée du projet des minibiographies était apparue, quand Yves l'avait présenté lors d'une assemblée générale de la Chaîne des savoirs.

Nous commençons la rencontre devant l'espace prévu pour la fresque : un grand morceau de papier kraft encore vierge, prêt à accueillir quelque chose qui n'est pas encore visible. Le soir de la première journée, l'invitation est faite d'y tracer la silhouette de chacun et de la cerner ensuite à la peinture noire. L'espace n'est pas assez grand pour accueillir toutes les silhouettes, elles se chevauchent. Il est possible de reconnaître chacun et, en même temps, cela donne une vision du groupe.

C'est aussi un miroir du travail d'écriture qui se bâtit à la fois à partir de l'expérience individuelle mais qui constitue aussi un projet commun. Lors de cette première rencontre, quelques rendez-vous « fresque » permettent à chacun d'y placer des extraits de son texte en devenir. L'espace peut ensuite être investi dans tous les moments « creux », chacun à son rythme, dans le but de rendre visible ce que nous faisons, en utilisant uniquement des couleurs et en respectant les limites des traits. Chacun choisit une couleur en fonction de sa représentation du « devenir visible ».



La fresque en construction...

⁸ Publiée sur le site : www.raconterletravail.fr/recits/j-ai-ete-un-apprenant/#.XrEhzW5uJPY



... et la fresque terminée

Les grandes étapes de l'avancement du travail

Relecture du dispositif proposé avec les participants

Commencer par lire une présentation résumée du projet et comment on va s'y prendre pour le mener à bien permet à chacun de se faire une idée de ce qu'il va vivre, et en même temps de passer une sorte de contrat de confiance avec les autres participants. Ce projet est neuf pour tous, y compris pour moi. Pour qu'il fonctionne, il est nécessaire que chacun puisse se faire une idée de comment il pourra y apporter sa pierre. Il faut donc que chacun puisse le discuter, se l'approprier, et ce faisant, cela permet à tous de faire connaissance.

Enquête sur les parcours scolaires

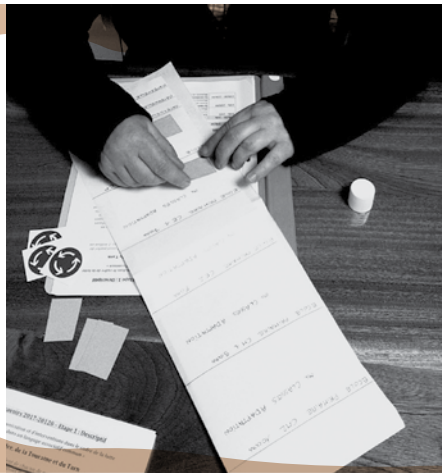
Sur une bande de papier divisée en espaces correspondant à la chronologie des années scolaires, chacun note les écoles fréquentées, les choix (ou non-choix) d'orientation, les années de redoublement et le moment où son parcours scolaire s'est arrêté.

En alignant ensuite tous les parcours, les groupes font des observations à partir de cette mise à plat qui donne un aperçu très visuel des constantes traversant les différents parcours. Il s'agit aussi de repérer les choses auxquelles on s'attendait et celles qui sont plus surprenantes.

La plupart des parcours se sont arrêtés avant l'âge de 16 ans⁹. Le constater permet de faire le lien avec une époque où il était plus facile qu'aujourd'hui de trouver de l'emploi, mais également où il y avait moins de regards de l'administration dans la vie des familles, parfois au détriment de l'enfant.

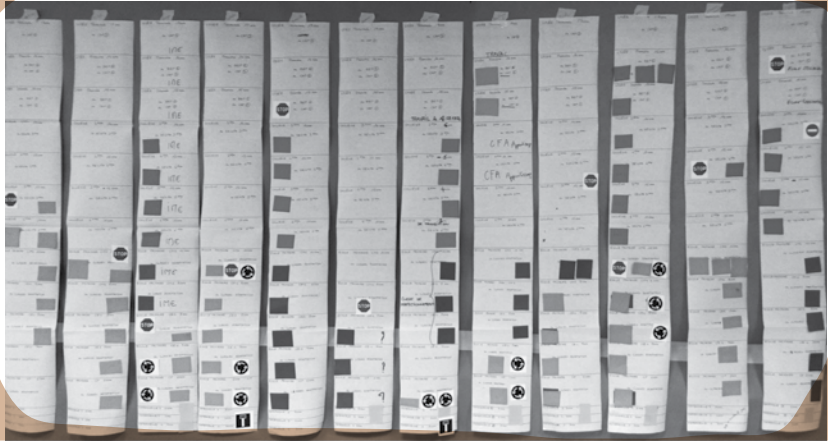
Il y a aussi beaucoup de redoublements, et même des redoublements qui se répètent d'année en année. Ce fait ne surprend pas les participants. Également beaucoup d'orientations vers des voies parallèles: enseignement spécialisé, classes d'adaptation...

Le fait que peu de participants aient connu l'école maternelle ou que beaucoup aient dû faire de longs trajets pour se rendre à l'école sont des éléments qu'ils n'auraient à priori pas reliés au développement d'une situation d'illettrisme.



Une bande de papier pour écrire la chronologie de son parcours scolaire...

⁹ En France, depuis 1959, la scolarité est pourtant obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.



... et les parcours alignés permettant de dégager des constantes.

À partir de ce moment, nous faisons une liste des questions que suscite cet alignement de parcours, comportant nombre de faits ressemblants. Entre les questions, des échanges naissent, des éléments de réponses arrivent, se contrebalancent. Certains s'aperçoivent que, l'on soit de la campagne ou de la ville, la pauvreté traverse la plupart des trajectoires, même si c'est à des degrés divers, et qu'elle est intervenue dans les choix d'école (publique plutôt que privée), dans les possibilités d'orientation (avec les freins de la mobilité), dans les difficultés des familles à apporter un soutien (avec les freins du non-accès aux savoirs « savants » et du manque de temps pour accompagner les enfants en difficulté). Si l'illettrisme est souvent vécu comme honteux, la pauvreté l'est aussi.

Récit de son propre parcours scolaire en trois étapes

1. Raconter son parcours

D'abord rassembler ses souvenirs. On prend tout ce qui vient, sans trier. Chacun a son parcours visuel sous les yeux, les souvenirs arrivent, on les cueille en faisant une liste de « Je me souviens » à la manière de Georges Perec. Ce sont des écrits très courts sur des quarts de feuille. Quelques incipits sont proposés : « Je me souviens de cette école où... » ; « Je me souviens du jour où... » ; « Je me souviens de ma place dans la classe... » ; « Je me souviens de ce-tte professeur-e... » ; « Je me souviens du chemin pour aller à l'école... »

Chacun se débrouille d'abord seul, écrit ou pense quelques situations qu'il serait intéressant de raconter pour faire comprendre des choses en lien avec l'illettrisme. Pour que l'écriture ne soit pas une barrière, des « mains à prêter » sont disponibles, celles des accompagnateurs. On peut donc demander une main, ou en proposer une. Les « mains à prêter » écrivent les mots dictés par celui ou celle qui les a dans sa tête, en étant vigilant à ce qu'il y ait le moins d'interprétation possible. Ceux qui prêtent leur main peuvent proposer une reformulation si la phrase devient trop longue, mais en veillant à rester au plus près de la pensée de l'auteur. Une fois le texte écrit, celui-ci est lu à l'auteur qui le valide, ou non, qui peut le modifier, enlever ou ajouter des choses. Les accompagnateurs n'étant pas si nombreux, cela incite chacun à tenter de se débrouiller avec ses capacités pour se mettre à écrire...

2. Deux ou trois souvenirs à épaissir, à développer

Chacun fait ensuite un choix dans sa collection de souvenirs. Il s'agit de raconter ce qui peut éclairer ce qu'est l'illettrisme. On écrit sur des demi-feuilles A4. L'idée est de raconter ses souvenirs de manière un peu plus précise, avec un lieu, une date si possible, et d'apporter des éléments qui permettent au lecteur de se représenter la situation. De nouveaux morceaux de textes sont écrits, mais rien de fini encore. Quelques interruptions, intentionnelles, apportent une rupture qui déconcentre, empêchent de s'installer trop vite dans le récit, obligent à faire quelques détours pour enrichir sa réflexion et son texte avec d'autres mots : aller chercher trois fragments poétiques dans des livres et revues à disposition, écriture effervescente¹⁰ autour des mots « école » et « parcours », lecture d'un extrait de *Lettre à une maitresse d'école* et observation de la manière de faire des enfants de Barbiana pour évoquer leur situation. Après chaque rupture, chacun reprend ses bouts de texte.

3. Dernière écriture, collage des morceaux de texte en soignant les coutures

Les participants se retrouvent en sous-groupes de trois ou quatre. Dans un premier temps, on partage la lecture de quelques « Je me souviens », épaissis

¹⁰ À partir d'un mot, le développer sur l'axe des idées et des sons, une manière de faire qui nous vient des acteurs français de l'Éducation nouvelle.

par le travail des sous-groupes. Puis, chacun ayant à disposition une grande feuille (taille paperboard) dispose ses textes et les fragments récoltés dans un ordre qui lui convient, avec l'idée d'en faire un seul texte, tout en laissant de l'espace entre les morceaux et des marges de part et d'autre du texte. À chaque table, un accompagnateur est présent pour aider le groupe à reformuler les consignes et les mettre en œuvre. À partir des collages, chacun peut faire des propositions aux autres membres de son groupe pour « tricoter » le texte. L'idée est de faire feu de tout bois, d'être à l'affût d'une belle idée... C'est aussi une première manière d'offrir son propre récit à d'autres regards et de vivre le détachement de sa propre histoire.

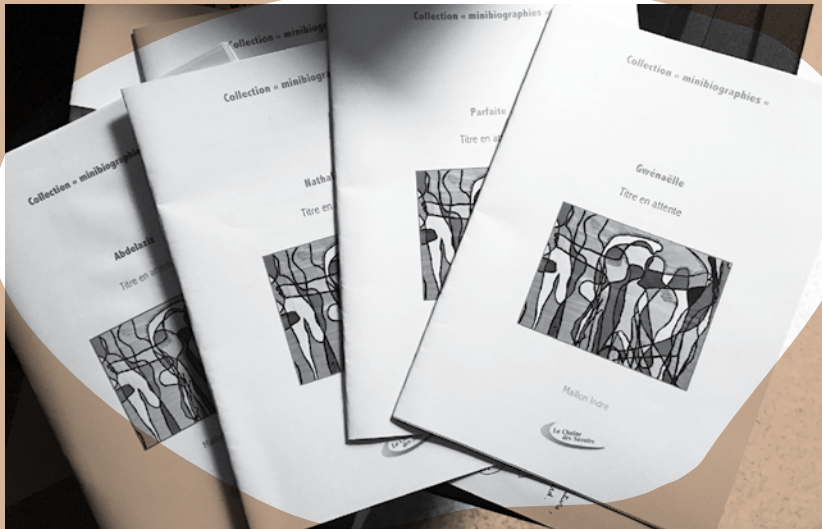
Partage des textes

Arrive ensuite le temps très attendu du partage de lecture. Ce partage permet plusieurs choses :

- d'abord de se rendre compte que tout le monde est capable d'écrire sa propre histoire et qu'il est bon de le faire avec et contre les autres (avec les autres comme soutien, contre les autres parce qu'il s'agit aussi de s'affirmer au sein du collectif) ;
- puis de prendre conscience que ses propres difficultés à l'écrit sont surmontables, qu'elles n'empêchent pas de penser et d'agir ;
- enfin de mesurer l'impact d'un parcours scolaire dans une vie, de prendre conscience qu'il est en grande partie lié au milieu social et économique de la famille dans laquelle on naît et à l'endroit où l'on grandit.

Nous faisons ensuite le point sur ce qu'il est intéressant de raconter dans l'expérience de vie d'une personne en situation d'illettrisme, pour rendre plus visible les multiples facettes du problème. Chacun imagine une liste de titres de chapitres qu'on pourrait trouver, non seulement dans sa propre minibiographie, mais à travers toute la collection.

Puis chaque maillon repart avec des pistes pour continuer à écrire. Nous nous quittons en convenant qu'ils m'enverront de nouveaux chapitres que je mettrai en page pour les rencontres suivantes, prévues fin 2018.



La première impression des débuts de minibiographies.

Poursuite du travail d'écriture et choix de ce qu'on garde au regard de la question de l'illettrisme

Fin 2018, nous organisons trois nouvelles rencontres avec les mêmes mail-lons que l'année précédente. Entretemps, chacun a continué d'écrire son histoire en s'inspirant de la liste des titres de chapitres imaginés en collectif, avec la conscience qu'il ne s'agit pas de tout raconter mais de faire lumière sur ce qui a fait que les difficultés avec l'écrit pèsent dans la vie au point de l'impacter presque totalement.

Nous poursuivons avec une autre enquête, sur les parcours professionnels cette fois, en réfléchissant à comment chacun se représente le travail et l'em-ploi. Puis nous nous basons sur l'expérience du récit des parcours scolaires pour construire des récits sur l'expérience de travail, qu'elle soit profession-nelle, bénévole ou de parent au foyer.

Au moment d'entamer cette deuxième rencontre, les premiers chapitres des minibiographies sont déjà imprimés, chacun en a écrit un deuxième, et cer-tains mêmes plusieurs. C'est en voyant cette matière écrite – et la richesse des récits qui apportent des éclairages sur le système scolaire qui est incapable

d'enrayer la production de l'illettrisme, sur l'impact de cet illettrisme dans la vie des gens, et sur comment ceux qui vivent des situations d'illettrisme s'en arrangent pour répondre tant bien que mal aux exigences de la société – que me vient l'idée d'une animation que les protagonistes pourront se réapproprier lors de séances de sensibilisation. C'est ainsi que nous décortiquons les récits sur base de ces trois éclairages, ce qui permet de voir en quoi ils fécondent la connaissance de la problématique de l'illettrisme, mais aussi de se rendre compte que certaines parties n'y sont pas directement liées. À partir de là, chaque auteur décide s'il supprime certains passages de sa minibiographie et les garde pour un projet de récit de vie dans un but autre que celui du projet de la Chaîne des savoirs.

Dernière étape avant la publication

Fin 2019, nous nous retrouvons pour une dernière rencontre où nous clôturons les récits, écrivons le texte de quatrième de couverture qui présente le projet et que l'on retrouve à présent sur chaque minibiographie.

Nous reviendrons volontiers plus tard, dans un nouvel article, sur la pertinence de l'utilisation des minibiographies comme outil d'analyse en séance de sensibilisation à la problématique de l'illettrisme, puisque tel est l'objectif final de la publication de ces 51 récits.

La coopération, entre définitions et convictions, une façon de faire théorie

La coopération, c'est « *l'action de participer à une œuvre ou à une action commune* », peut-on lire sur le site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales¹¹.

La coopération, c'est aussi embrasser la posture du « tous capables », c'est une conviction profonde. En atelier d'écriture, cela signifie « tous capables de penser, donc d'écrire ». Pour que la coopération ne reste pas une belle parole, qu'elle devienne une théorie pratique, il nous faut trouver les moyens de la

¹¹ www.cnrtl.fr

faire vivre: faire vivre une entraide réelle où chacun échange ses savoirs, faire feu de tout bois dans l'espace-temps de l'atelier pour en faire un lieu d'apprentissage pour chacun et pour tous, en faire un outil pour la fabrique de relations au sein du groupe...

La coopération est au cœur d'une dynamique visant à ce que le groupe devienne un appui pour chacun et pour tous, qu'il devienne ferment d'actions de construction collective en dehors de l'atelier. Mais pas seulement... À mon sens, la coopération rejoint la vision de Paulo Freire, *« personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde »*. Elle est donc un outil de première nécessité pour toute situation d'apprentissage, individuelle et collective, y compris pour le professionnel lui-même.

Pascale LASSABLIÈRE, créatrice et animatrice d'ateliers d'écriture
Ateliers Mots'Art

Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS) Une lecture par la réciprocité

La mise en évidence du rôle de la réciprocité en éducation a donné lieu à la création de Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS) par Claire et Marc Héber-Suffrin dans les années 1970, suivie d'initiatives similaires dans de nombreux pays et continents. Cette contribution propose une lecture de ces réseaux à partir des apports sur la réciprocité proposés par Dominique Temple et Mireille Chabal. La réciprocité n'est pas considérée ici comme un ajout affectif à un échange matériel, mais bien comme un paradigme radicalement alternatif à l'échange. En fin de parcours, l'article propose la création de RERS à partir de centres d'alphabétisation.

Par Jacqueline MICHAUX

Cet article paraîtra en 2020 dans un numéro du *Journal de l'alpha* présentant des exemples de démarches, expériences et analyses de collaboration développées lors d'ateliers d'alphabétisation et dans des pratiques d'éducation nouvelle (« tous capables »). Je voudrais tenter ici d'apporter un regard plus général en essayant de comprendre ce qui est en jeu dans la collaboration. Pour ce faire, j'envisagerai l'action collaborative comme une modalité d'un principe plus large : la réciprocité. Plusieurs auteurs ont déjà proposé des études spécifiques sur la réciprocité en éducation d'adultes¹. Ces travaux s'inspirent en partie de l'éducation populaire et considèrent, comme cette dernière, que la collaboration dépasse l'entraide entre pairs et s'étend à la relation didactique entre formateurs et apprenants.

Dans les années 1970, Claire et Marc Héber-Suffrin ont initié une expérience éducative basée sur la collaboration. Il s'agit des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS) qui sont aujourd'hui plusieurs centaines, avec plus de 100.000 membres dans le monde, et par lesquels toutes sortes de savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoirs de base, pratiques, théoriques, techniques, poétiques, artisanaux, etc.) circulent entre des personnes à partir de leurs attentes et possibilités. Chaque réseau fonctionne de façon autonome et est le plus souvent affilié à une coordination nationale et/ou internationale de RERS².

Un système à priori simple, même s'il est exigeant en termes de coordination et de mise à jour des « offres » et « demandes », notamment. Pourtant, les RERS ne sont pas exempts d'ambiguïté. L'utilisation de termes issus de l'économie d'échange (marché, offre et demande, bourse d'échanges de savoirs, troc de savoirs, dette...) pour parler de dons de savoirs génère des confusions car on ne voit pas alors qu'il existe des différences entre la réciprocité de savoirs qui circulent dans un RERS et un échange non monétaire de savoirs (le troc).

¹ Citons : Claire HÉBER-SUFFRIN, *Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*, Chronique Sociale, 2016 ; Jean-Marie LABELLE, *La réciprocité éducative*, PUF, 1996 et *Apprendre les uns des autres. La Réciprocité source d'éducation mutuelle*, L'Harmattan, 2017 ; Jérôme ENEAU, *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte institutionnel*, L'Harmattan, 2005.

² En Belgique, il semble que la coordination nationale ne soit plus en activité pour l'instant.

En d'autres termes, les RERS permettent-ils de créer des relations sociales et économiques en dehors du système d'échange dominant ou, au contraire, n'en sont-ils que la version non monétarisée ? La réciprocité est-elle la dimension relationnelle, affective de l'échange ou un principe qui s'en distingue fondamentalement ? Quelle est la valeur, non monétaire, qui naît de cette relation de réciprocité ?

Cette contribution tente de répondre à ces questions en trois temps : tout d'abord, une présentation des RERS, de leur origine, leurs objectifs et modes de fonctionnement ; ensuite, une présentation plus précise de la réciprocité à partir de l'approche transdisciplinaire développée par Dominique Temple et Mireille Chabal à partir des travaux de Stéphane Lupasco ; enfin, une lecture des RERS à partir des outils d'analyse développés par ces auteurs.

D'un point de vue méthodologique, ce travail s'inspire de recherches personnelles sur la réciprocité³, de sources bibliographiques et de rencontres réalisées en mai et juin 2019 avec des membres du RERS de Jette⁴.

La réciprocité en éducation : l'expérience des RERS

Origine des RERS

Claire et Marc Héber-Suffrin⁵ ont initié les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs au début des années 1970, dans une école située à Orly (France). Institutrice, membre du mouvement Freinet, Claire Héber-Suffrin a demandé à des élèves de se constituer en tuteurs d'élèves ayant des difficultés scolaires. Elle a ainsi observé que même des élèves qui n'étaient pas « bons » dans une matière amélioraient sensiblement leurs compétences lorsqu'ils devenaient tuteurs, tout en favorisant les apprentissages de leurs compagnons dans cette

3 Koen DE MUNTER, Jacqueline MICHAUX et Gilbert PAUWELS, *Ecología y reciprocidad. (Con)vivir bien desde contextos andinos*, Plural, 2017.

4 Le RERS de Jette s'est constitué en 2006 à partir de la Maison médicale Tournesol.

5 Claire Héber-Suffrin a été institutrice, formatrice d'enseignants, chercheuse sur la réciprocité en éducation à l'Université de Tours. Docteure en sciences de l'éducation, elle a développé les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs depuis les années septante. Marc Héber-Suffrin est avocat. C'est en tant qu'adjoint au maire, puis conseiller municipal d'Evry qu'il a défendu la formation réciproque. Voir les biographies de Claire et Marc Héber-Suffrin : www.heber-suffrin.org/qui_biographieclaire.htm ; www.heber-suffrin.org/qui_biographiemarc.htm

matière. Elle a donc fait un premier constat : lors de moments collaboratifs, les apprentissages se mettent en place non seulement pour celui qui est accompagné mais aussi pour celui qui accompagne.

Cette observation a été le point de départ d'une nouvelle approche éducative basée sur la réciprocité et qui donnera naissance en 1979 aux Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, à Évry tout d'abord, puis ailleurs en France et dans d'autres pays à partir de 1985. Cette expérience s'inscrit dans la continuité de l'éducation populaire de Paulo Freire (« cercles de culture »), du mouvement Freinet, des travaux d'Ivan Illich⁶ (« réseaux de savoirs »), entre autres. Claire et Marc Héber-Suffrin, rapidement rejoints par d'autres enseignants, proposent de constituer, en milieu scolaire et non scolaire, des réseaux de personnes qui se réciproquent mutuellement leurs savoirs. D'un point de vue pédagogique, chacun y est donc à la fois « enseignant » et « enseigné », mais la démarche s'inscrit aussi dans une perspective plus large : d'un point de vue politique ou philosophique, les RERS visent à contribuer à construire une société plus équitable et solidaire.

Pour Claire Héber-Suffrin, cette approche se décline de la manière suivante :

- postulat de base : tout le monde possède de très nombreux savoirs comme recoudre un bouton, résoudre une équation, observer les étoiles, parler plusieurs langues, etc. ; chacun possède aussi beaucoup d'ignorances.
- Proposition : toute personne est capable d'apprendre et de partager un savoir et peut donc agir en tant qu'offreur et que demandeur de savoir, devenant ainsi à la fois « enseignant » et « apprenant ».
- Effet : pas de division de la société entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, d'où une société plus juste et égalitaire. *« Lorsqu'on apprend (quoi que ce soit, des mathématiques à l'aquarelle en passant par la cuisine ou la sociologie), on apprend aussi les systèmes dans lesquels et par lesquels on apprend et les valeurs qui les animent. (...) Dans un système de compétition (où il y a des premiers et des derniers, des orientations par l'échec, comme des disparitions des plus 'faibles' en cours de route...), on apprend la compétition, on apprend que l'exclusion des plus vulnérables est comme 'naturelle'. Dans*

⁶ Ivan Illich, *Une société sans école*, Seuil, 1971.

un système où l'on ne fait qu'écouter, on apprend la consommation. Dans un système où l'on a peur de poser des questions, où l'on a peur de dire ses propres intérêts et expériences, on apprend le conformisme, on apprend à penser 'comme il faut penser' dans le système.»⁷ La collaboration en éducation vise donc à la fois l'acquisition de nouveaux savoirs et la construction d'une société plus collaborative, plus solidaire.

— La conscience de réciprocité: *« Si l'un des partenaires n'a pas conscience que ce qui se joue là est réciproque, alors on peut dire que la réciprocité est possible mais pas encore réalisée. Cela demande de la parole. De savoir dire ce que l'on a reçu et donné.»⁸ Je rajouterais qu'il ne s'agit pas seulement de savoir dire ce que l'on a reçu et donné, ce qui centrerait la réciprocité sur le contenu et/ou la quantité de ce qui circule, mais aussi de savoir dire les sentiments que génèrent ces dons réciproques.*

Le réseau de réciprocité

Chaque réseau est composé d'un ensemble de personnes qui sont interconnectées: *« Lucinda, Marc et Diana apprennent la cuisine tunisienne avec Fathia, Amaru améliore son anglais avec Marc, Khadija découvre le tricot avec Odette, Amaru enseigne la photo à Odette et explique à Lucinda comment préparer un voyage, etc. Savoirs classiques, expériences de vie, savoir-faire, savoir-être, etc. Les savoirs qu'on échange dans les RES⁹ vont de la recette de desserts indiens au français écrit, en passant par la guitare électrique, le dessin, les soins de beauté, la mécanique, le café-philos et bien d'autres encore. Tout est savoir, chacun sait quelque chose, est capable d'apprendre et de transmettre! »¹⁰*

⁷ Claire HÉBER-SUFFRIN, *Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*, op.cit., p. 26.

⁸ Claire HÉBER-SUFFRIN, *Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Une véritable démarche formatrice*, in *Empan*, 2011/1 (n°81), pp. 36-42 (www.cairn.info/revue-empan-2011-1-page-36.htm).

⁹ Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS) s'appelaient au départ « Réseaux d'Échanges de Savoirs » (RES), dénomination que certains réseaux ont maintenue jusqu'à présent.

¹⁰ Extrait publié sur le site du RERS Belgique.

Un RERS est donc un réseau au sein duquel toute personne (ou tout groupe) a la possibilité de donner et de recevoir des savoirs en fonction de ses possibilités et de ses attentes. Ces « offres » et ces « demandes » de savoirs sont diffusées localement (quartier, commune, etc.). Le réseau se considère comme un commun de la connaissance dans la mesure où tous ses membres sont actifs et acteurs, où personne ne peut s'attribuer un quelconque droit d'exclusivité sur une connaissance et qu'il est ouvert à tout le monde.

Ainsi un réseau est :

- une organisation souple où chaque personne peut se relier à chacun et à tous, *« pour faire cheminer, entre ces personnes, entre ces groupes, entre ces groupes et ces personnes, ce qu'ils ont choisi de relier et mettre en commun ; et/ ou pour atteindre un objectif commun. (...) Maillage structuré par des règles construites ensemble. Maillage structurant d'un système social en mouvement, complexe et ouvert. Ce sont des modèles en réorganisation constante, dans un processus infini d'auto/éco/co/organisation. »*¹¹
- Ce qui circule : des connaissances, des savoir-faire, de l'expertise, des expériences, des carnets d'adresses, du temps donné, des accompagnements...
- Le cheminement de ce qui circule et les caractéristiques de ces cheminements : *« les parcours, leur diversité, la multiplicité des choix possibles de parcours et la façon dont ils se construisent (directs, avec des ramifications multiples, des allers et retours, des transformations, des détournements, des continuités et des discontinuités, des sorties et des entrées...) »*¹².
- L'ensemble des personnes reliées, qui se considèrent membres du réseau.

Le réseau est animé par un *« flux de dons où chacun expérimente le don comme chance, comme tremplin, comme bonheur, comme exigence, comme apprentissage du donner et du recevoir. »*¹³

Cette réciprocité intervient à tous les niveaux, y compris organisationnel car un RERS est pensé comme un réseau multicentré, animé en général par une

¹¹ Claire HÉBER-SUFFRIN, *À quelles conditions les Réseaux peuvent-ils être apprenants ?*, Intervention à l'AFREF, au GARF et à FORESCO, 21 septembre 2017, p. 2, www.ac-caen.fr/mediatheque/environnement_educatif/innovation/actualite/Intervention_de_GHS_sur_les_re_seaux_apprenants-_RERS__2_.pdf

¹² Ibid., p. 3.

¹³ Ibid., p. 4.

équipe de bénévoles qui assure un rôle régulateur et connecteur, au service du réseau. Les membres du réseau se rencontrent périodiquement pour partager de nouvelles pistes et renforcer leurs pratiques. L'équipe d'animateurs remplit des fonctions spécifiques de coordination : animation démocratique des réunions, formulation adéquate des savoirs, suivi et mise à jour des attentes et possibilités (« demandes » et « offres ») de dons de savoirs (souvent en ligne), médiation entre les membres, écoute, accueil des nouveaux, participation aux rencontres interréseaux, si elles existent, et aux tâches administratives (gestion du site notamment), financières (de nombreux RERS reçoivent des subsides) et logistiques (organisation pratique des formations). L'équipe d'animateurs organise les rencontres périodiques du réseau.

Les dons de savoirs se réalisent soit chez l'un des membres du réseau soit dans un lieu externe. Les participants décident entre eux des modalités (durée, périodicité, etc.) et des contenus des savoirs. Un savoir peut être offert lors d'un face-à-face individuel ou à tout un groupe si de nombreuses personnes se montrent intéressées.

En Belgique, le premier RERS a été créé en 1987 par l'équipe de La Gerbe, un service de santé mentale et d'action communautaire à Bruxelles. Une quinzaine de RERS se sont créés par la suite mais plusieurs d'entre eux se sont dissous après quelques années de fonctionnement. Aujourd'hui, en Région bruxelloise, les RERS de Jette, Berchem-Sainte-Agathe et Saint-Gilles sont encore répertoriés.

Échange, réciprocité ou échange réciproque : comment s'y retrouver ?

Dans la vie courante, la compréhension des termes « échange » et « réciprocité » est souvent implicite : les biens et les services sont censés s'échanger et la réciprocité serait alors une manifestation de gentillesse ou de courtoisie entre des personnes qui échangent, un ajout « affectif » à l'échange qui deviendrait ainsi plus humain. Mais du point de vue de l'approche développée ici, l'échange et la réciprocité sont deux principes antagonistes pouvant régir tous deux les mêmes aspects de la vie.

La réciprocité est analysée dans différentes disciplines : anthropologie, sociologie, philosophie, économie, droit, principalement. Il serait très ambitieux de ma part d'entreprendre une présentation du concept de réciprocité dans tous ces domaines ; je renvoie le lecteur au travail d'Éric Sabourin pour une synthèse sur le sujet¹⁴. Dans cette contribution, je me limiterai à présenter les principaux éléments sur la réciprocité mis au jour par Dominique Temple¹⁵ et différents chercheurs qui lui sont proches. Il s'agit d'une approche transdisciplinaire de la réciprocité dans la mesure où elle traverse les réalités abordées par chaque discipline et les transcende aussi en allant au-delà de ces réalités¹⁶.

Échange et réciprocité

Les sciences sociales, y compris les sciences économiques, discutent depuis longtemps des différences entre échange et réciprocité. Pour les uns, il n'existe qu'un seul principe, l'échange, dont la réciprocité serait un lointain ancêtre, antérieur au troc, ou même le troc lui-même. Pour les autres, échange et réciprocité ont suivi deux développements parallèles et constituent donc des principes fondamentalement différents : c'est l'idée qui est adoptée ici.

Comme l'explique la philosophe Mireille Chabal, « *le mot échange signifie le fait de céder un bien moyennant contrepartie. Par métaphore, il désigne toute circulation de matière, d'énergie, d'information, toutes sortes d'interactions, entre systèmes physiques par exemple.* »¹⁷

Mais à généraliser l'usage d'un concept et à l'appliquer à des transactions de nature très différente, on en arrive à des confusions sémantiques. En effet,

¹⁴ Éric SABOURIN, *Organisations et sociétés paysannes. Une lecture par la réciprocité*, Éditions Quae, 2012. L'auteur y présente avant tout les études sur la réciprocité réalisées dans les sciences sociales.

¹⁵ Dominique Temple est un chercheur français (biologiste) travaillant depuis les années 1970 à l'élaboration d'une théorie de la réciprocité transdisciplinaire à partir des recherches du philosophe roumain Stéphane Lupasco. Les travaux de Dominique Temple sont accessibles sur le site *Réciprocité – Reciprocidad* (<http://dominique.temple.free.fr>).

¹⁶ Dominique TEMPLE, *Les niveaux de la transdisciplinarité*, février 1999, http://dominique.temple.free.fr/reciprocite.php?page=reciprocite_2&id_article=96. Lire également : Basarab NICOLESCU, *La transdisciplinarité*. Manifeste, Éditions du Rocher, 1996.

¹⁷ Mireille CHABAL, *Échange et réciprocité*, <http://mireille.chabal.free.fr/echangre.htm>

«échanger des idées» par exemple n'est pas assimilable à un échange marchand (une idée n'est pas retirée de la personne qui l'émet pour la donner à une autre, elle n'est donc pas «échangée»). Même chose pour l'échange d'un regard, d'un sourire ou de quelques mots. Un autre principe est bien nécessaire pour désigner une action qui n'est pas réductible à une permutation de biens ou de services. Ce principe, c'est la réciprocité. Une conversation, un travail collectif, une rencontre entre amis, etc. sont des situations qui échappent à la logique de l'échange. Comme l'a justement souligné Claire Héber-Suffrin, même le terme de «gratuité» ne peut s'appliquer à la nature des relations créées dans les RERS. De fait, on ne dira pas à des invités «j'ai cuisiné ce repas gratuitement pour vous!» ou «je suis allée me promener gratuitement avec mes amis hier soir». Il va de soi que lorsqu'il s'agit d'affectivité, on est bien dans un domaine différent de celui de l'échange, on est dans celui de la réciprocité, qui semble tellement évident qu'il n'est même pas nommé, encore moins analysé. De plus, tout ce qui relève de l'affectivité et de l'éthique a été relégué par le capitalisme dans la sphère privée afin de ne pas compromettre le développement matériel qui fait usage d'une rationalité instrumentale.

La réciprocité est un principe par lequel *«une relation d'un premier terme à un second existe aussi du second au premier. La réciprocité est une relation qui se retourne. (...) L'opération d'échange est une permutation d'objets, la structure de réciprocité est une relation réversible entre des sujets.»*¹⁸ En d'autres termes, par l'échange, les relations qui se créent entre les personnes sont des relations où des biens et des services sont permutés, alors que par la réciprocité, des liens affectifs et des valeurs éthiques sont créés. Les relations familiales sont les relations de réciprocité les plus universelles et fondatrices de toute société. *«Dès l'origine, la réciprocité est actualisée par quatre structures de base articulées entre elles: la première est l'alliance (l'alliance matrimoniale donc qui est un face-à-face). La seconde est la filiation, structure ternaire dans laquelle chaque génération est tenue de reproduire vis-à-vis de la suivante ce qu'elle a reçu de la précédente. C'est ici que naît le sentiment de responsabilité. Ensuite, comme chaque couple de parents engendre plusieurs*

¹⁸ Ibid.

enfants, on voit apparaître la paternité, la redistribution; et la fraternité, le partage. L'unité sociale naturelle est ainsi immédiatement issue de plusieurs structures de base. »¹⁹

Ce paragraphe évoque trois idées : il existe différentes structures de réciprocité ; de chaque structure émerge un sentiment éthique spécifique (l'amitié, la responsabilité, le respect, etc.) ; dans toute société, plusieurs structures s'articulent et constituent ainsi des systèmes de réciprocité.

De plus, ce paragraphe évoque le fait que la réciprocité met en place une situation particulière de réversibilité ou de permutation des rôles. Ainsi, par exemple, chacun naît et grandit avec la conscience d'être enfant de ses parents. Une fois adulte, cet enfant devient en général parent d'un enfant et acquiert la conscience de parent, de telle sorte qu'il est à la fois enfant de ses parents et parent de ses enfants. Ces relations de réciprocité impliquent concrètement des attitudes de soin et d'attention qui se déploient de façon intergénérationnelle, linéaire. On constate alors que la réciprocité met en place une situation très spécifique, contradictoire, par laquelle une personne est à la fois l'un et l'autre des termes de la relation.

La relation d'union entre conjoints, ce que les sciences sociales appellent l'alliance, s'inscrit dans une structure de réciprocité différente de celle de la filiation car elle permet l'union de deux personnes et aussi souvent de deux familles.

La relation intergénérationnelle liée à la filiation sera dite « ternaire », le face-à-face lié à l'alliance sera appelé « binaire ». De chacune de ces relations naissent des sentiments et des valeurs spécifiques : de la première naissent le sentiment de bienveillance et la responsabilité (celle des parents envers leurs enfants, dans ce cas-ci) et de la seconde naît l'amitié (ou l'amour) associée aux valeurs de confiance, de loyauté, de fidélité, etc.

¹⁹ Dominique TEMPLE, *Réciprocité simple et réciprocité complexe*, 31 août 2015, www.pauljorion.com/blog/2015/08/31/reciprocite-simple-et-reciprocite-complexe-par-dominique-temple

La dynamique entre les deux pôles et le principe d'antagonisme

Le philosophe et physicien roumain Stéphane Lupasco a proposé d'analyser tout évènement à partir des termes d'actualisation et de potentialisation. Dans une conversation, par exemple, lorsqu'une personne parle, sa parole s'actualise et son écoute se potentialise, et dans le cas du récepteur, son écoute s'actualise et sa parole se potentialise. Stéphane Lupasco nomme le principe à l'origine de cette dynamique : le principe d'antagonisme. Ce dernier veut que tout phénomène qui s'actualise est conjoint à un antiphenomène qui se potentialise²⁰.

Une conscience partagée

Entre les actualisations-potentialisations antagonistes apparaît une *troisième polarité* que Stéphane Lupasco considère en elle-même *contradictoire*, ni actualisation ni potentialisation (une tierce valeur). Pour reprendre l'exemple de la conversation, cette tierce valeur correspond à un moment intermédiaire de « ni écoute » et « ni parole », un très bref instant de silence où les consciences de parler et d'écouter, d'agir et de subir s'annihilent. Tout cela est tellement spontané et intériorisé que personne n'en a vraiment conscience. La réciprocité étant la relation qui permet à chacun de subir l'action dont il est simultanément l'agent, la conscience de l'un redouble la conscience de l'autre et l'une et l'autre se relativisent pour engendrer une conscience commune (Dominique Temple). Cette conscience partagée s'exprime alors en termes affectifs et éthiques. Dans une conversation ou un débat d'idées, par exemple, les interlocuteurs éprouvent des sentiments de respect, d'admiration ou de bienveillance qui s'expriment par des valeurs spécifiques comme l'honnêteté intellectuelle, la bonne foi, etc.

Au contraire, l'échange est centré sur les caractéristiques des biens ou services échangés. La satisfaction d'un échange pour chacun des partenaires est fonction de la satisfaction de l'intérêt personnel de chacun : obtenir le meilleur

²⁰ Sur le principe d'antagonisme chez Stéphane Lupasco, voir : Dominique TEMPLE, *Le principe du Contradictoire et les structures élémentaires de la réciprocité*, http://dominique.temple.free.fr/reciprocite.php?page=reciprocite_2&id_article=130

prix pour la meilleure qualité et quantité de biens ou services. Les relations établies lors d'une transaction commerciale sont réglées par des stratégies de vente de la part du vendeur et par des tentatives pour déjouer ces techniques de la part de l'acheteur. Chacun ambitionne de sortir gagnant de la relation. Sur le marché d'échange capitaliste, tout est valorisé en fonction du rapport qualité/prix. Les relations commerciales créées par le système capitaliste sont fondées sur les valeurs d'usage et d'échange des biens ou services, des clauses et contrats de vente réglant les conditions et les droits des uns et des autres. Les rôles sont impermutables, et hormis la cordialité de base de toute relation sociale, l'échange ne crée pas de valeurs éthiques. La conscience de l'ouvrier, du travailleur, ne se redouble pas de la conscience du patron, ou celle du vendeur de celle de l'acheteur. La relation humaine n'est pas au centre de la relation d'échange.

La question de la valeur dans un système de réciprocité

Les valeurs créées dans le système d'échange capitaliste sont avant tout matérielles (valeurs d'usage et valeurs d'échange). La réciprocité permet également la création de valeurs matérielles²¹, mais aussi éthiques (confiance, responsabilité, loyauté, etc.), sociales, affectives et symboliques. Ces valeurs sont l'expression de l'affectivité née de toute relation de réciprocité : *« Chacune des structures de réciprocité de base engendre un sentiment éthique spécifique dont la représentation est la valeur : par exemple, la réciprocité binaire simple engendre la philia (amitié), la réciprocité binaire collective la charis (bienveillance, confiance), la réciprocité ternaire unilatérale la responsabilité, la réciprocité ternaire bilatérale la justice, etc. »*²²

En d'autres termes, les valeurs qui sont créées par la réciprocité permettent de satisfaire à la fois les besoins matériels et non matériels des personnes qui y participent, en particulier des valeurs éthiques et affectives.

²¹ La réciprocité permet la production et la circulation d'aliments, d'habitats, de vêtements, etc.

²² Dominique TEMPLE, *Valeurs de la réciprocité*, http://dominique.temple.free.fr/reciprocite.php?page=notions&id_mot=41

Les RERS : réseau d'échange ou de réciprocité ?

Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, aussi appelés Réseaux de Formation Réciproque²³, constituent des espaces de réciprocité libres, ouverts à tous. Dans leurs objectifs et les documents diffusés, ils traduisent la volonté d'inscrire la production et la circulation de savoirs et de connaissances en dehors du système d'échange capitaliste. Ceci ne peut se décréter et c'est l'analyse des systèmes de réciprocité et la prise de conscience de vouloir les perpétuer qui devraient montrer qu'il s'agit bien d'un système de réciprocité.

Échanger ou réciproquer des savoirs ?

Dans certaines analyses publiées par les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs, le terme « échange » est mis en opposition à la vente d'un service de formation : *« Même la dispensation d'un savoir qui se fait payer ordinairement, comme des cours de mathématiques par exemple, dans le cadre des RES, est échangé. Il n'est pas vendu. »*²⁴ Or opposer « échange » et « vente » n'est pas très pertinent car la vente est un échange réalisé au moyen d'une médiation monétaire, à moins que le terme « échange » soit utilisé ici comme synonyme de réciprocité. Ailleurs, il est précisé : *« La seule 'monnaie' qui circule est le savoir : nul troc, nul rapport d'argent ni de service dans les échanges, c'est le désir et le besoin qu'en ont l'offreur et le demandeur qui déterminent la valeur du savoir »*²⁵, confirmant ainsi que les relations créées dans les RERS seraient des relations d'échange. Il semble alors que, par « échange », Claire Héber-Suffrin veuille signifier « réciprocité ». Elle dit d'ailleurs que les RERS se situent dans un champ distinct de celui de l'échange, celui de la réciprocité. Ainsi, dans une vidéo de 2016²⁶, elle parle de « réseau de dons réciproques de savoirs », ce qui semble plus en accord avec les propositions et les idées que soutiennent les RERS.

²³ Claire HÉBER-SUFFRIN, *Les Réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, op. cit., p. 39. Le choix de l'appellation « Réseau de Formation Réciproque » aurait été plus heureux car il aurait évité beaucoup des malentendus introduits par l'utilisation du terme « échange » dans la dénomination officielle.

²⁴ Question Santé, *Les réseaux d'échanges de savoirs, loupistes d'espoir ?*, 2008, p. 6 (www.intergenerations.be/doc/news_72/echanges_savoirs.pdf).

²⁵ Ibid.

²⁶ Claire HÉBER-SUFFRIN, *Dons réciproques de savoirs*, www.youtube.com/watch?v=CbsvbC6xEaA

Cette ambiguïté terminologique est expliquée en partie par l'appropriation par le système d'échange capitaliste d'un domaine, et donc de termes, qui au départ lui échappait : *« N'oublions pas que c'est la discipline 'économique' qui a 'piraté' ces mots, offre et demande, ces mots qui ont parcouru l'histoire de l'humanité : l'offre ouvre au don, au cadeau ; la demande exprime un souhait, un espoir, une sollicitation, une recherche. »*²⁷

Pour éviter toute confusion, le terme « échange » sera réservé ici aux permutations d'objets ou de services et donc cantonné au domaine de l'échange, sauf dans les citations où il sera maintenu par respect des sources.

Les structures de réciprocité des RERS

*« L'échange peut revêtir différentes formes : échanges de un à un (un donneur, un receveur), de un à plusieurs (un donneur, plusieurs receveurs), de plusieurs à plusieurs... »*²⁸ Cette description évoque le fait que les réseaux de savoirs s'organisent en structures élémentaires de réciprocité qui, en s'articulant les unes aux autres, construisent des systèmes de réciprocité complexes.

Plusieurs structures de réciprocité peuvent être observées :

- la relation entre donateur et donataire de savoirs correspond à une structure binaire, un face-à-face, lorsque la personne qui reçoit est également amenée à être donatrice. De cette structure naissent la bienveillance, *l'amitié*²⁹.
- L'animatrice et les quelques volontaires qui composent l'équipe d'animation du réseau (parfois deux personnes) réalisent des activités pour tous : il s'agit d'une structure de redistribution car les animateurs médiatisent les relations entre tous les membres du réseau. De cette structure naît *la confiance* que tous déposent dans le modérateur du réseau.
- La réciprocité ternaire constitue la base du réseau : alors que dans une classe les élèves peuvent réciproquer directement des savoirs entre eux car

²⁷ Claire HÉBER-SUFFRIN, *Apprendre par la réciprocité*, op. cit., p. 31.

²⁸ RES Belgique, *Une mosaïque de savoirs. Méthodologie des réseaux d'échanges de savoirs en actes et en étapes*.

²⁹ Lors d'une évaluation réalisée par le RERS de Jette le 18 juin 2019, les participants ont mentionné que l'une des premières forces du RERS était qu'il générât des amitiés durables.

ils suivent les mêmes cours et ont les mêmes besoins, ici la réciprocité se déploie entre trois personnes minimum : A donne à B, qui donnera à C, qui donnera à E, et ainsi de suite. C'est une réciprocité ternaire unilatérale, fondatrice de *responsabilité* car chacun est dans une situation intermédiaire entre deux autres (un donateur et un donataire) et garantit la reproduction du réseau. En réalité, en l'absence d'une comptabilité et d'une équivalence entre dons et contredons, c'est un système qui se base sur la responsabilité qu'elle contribue à créer.

– De façon occasionnelle, une journée de « foire aux savoirs » rassemblant tous les membres d'un même réseau est organisée. Il s'agit d'une structure de partage où chacun offre à tous un savoir à tour de rôle. On parle alors d'une structure binaire généralisée, source du partage (« tous pour un, un pour tous... »).

Valeur et équivalence dans les RERS

Dans un RERS, la valeur de la formation n'est pas quantifiée en termes d'unités de temps ou d'argent, ce qui favoriserait l'échange de savoirs. Les modalités de la formation (durée, périodicité, contenu, lieu, méthode, etc.) sont définies de commun accord, en fonction des attentes et des possibilités des partenaires. Ainsi, une personne peut recevoir une formation de trois jours et en donner une de trente. Cela n'a pas d'importance car la valeur de la formation est d'un autre ordre. En d'autres termes, c'est la reconnaissance attribuée au don de l'autre, au donateur de savoir, à son engagement, le sentiment né de cette relation qui produit la valeur, une valeur non tangible, non quantifiable, plus éthique que matérielle.

Questionné sur les critères qui ont défini la fin d'une initiation en guitare, un membre du réseau de Jette a répondu³⁰ : « *On est rapidement arrivés à [cerner] ce qu'elle pouvait apporter et moi recevoir !* » Sa formation musicale a été courte – quelques rencontres – alors qu'il a animé un atelier de dessin pendant dix ans. Ce qui est important ici, c'est le respect de ce que les uns et les autres décident ou peuvent apporter mais pas l'équivalence quantitative de ce qui est donné et reçu.

³⁰ RERS de Jette, réunion du 18 juin 2019.

Des réseaux de réciprocité de savoirs en alpha ?

Il ne s'agit pas ici d'aborder l'importance de la réciprocité en alphabétisation ou en éducation – cela mériterait une analyse en soi –, mais plutôt de réfléchir à la création de réseaux de réciprocité de savoirs à partir de centres d'alphabétisation ou à l'intégration à ceux qui existent déjà. On pourrait imaginer en effet que des participants et des travailleurs de l'alpha (formateurs, personnel administratif, coordinateurs, etc.) mettent en place un réseau de réciprocité de savoirs³¹ dans un quartier ou une commune afin de faciliter la circulation de savoirs à un niveau local.

Dans un contexte où les compétences scripturales sont sursollicitées à tous niveaux, notamment via l'utilisation des technologies digitales dans la vie quotidienne, et dans la mesure où ne pas posséder ces compétences reste une source de discrimination et de stigmatisation, la transmission de savoirs de la part d'apprenants pourrait permettre de rééquilibrer un peu la balance de la reconnaissance sociale en leur faveur. De tels réseaux permettraient également de créer plus de liens sociaux en faisant circuler les savoirs des uns et des autres sur des sujets et des problématiques locales communes.

En guise de conclusion

Dans cette contribution, nous avons été amenés à réfléchir à la coopération en alphabétisation des adultes à partir d'une lecture par la réciprocité. Claire Héber-Suffrin propose de considérer la réciprocité comme un levier pédagogique (on apprend mieux en enseignant, tout le monde a des savoirs et des désirs d'apprendre) et comme alternative à la monétarisation de l'éducation et de la formation. Ces dimensions pédagogique et politique sont étroitement articulées dans la démarche des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs initiés par Marc et Claire Héber-Suffrin.

À partir de leurs apports sur les RERS, de ceux de Dominique Temple et de Mireille Chabal sur la réciprocité, et d'un exemple plus concret (RERS

³¹ Expression qui permet d'éviter l'utilisation du terme « échange ».

de Jette), les réseaux d'échanges de savoirs peuvent être considérés comme des systèmes de réciprocité de dons de savoirs multiples qui échappent aux dispositifs de marchandisation de l'éducation tels qu'ils se développent aujourd'hui dans le système d'échange capitaliste. Les RERS articulent en effet différentes structures de réciprocité binaire et ternaire qui font naître, chacune, des valeurs éthiques particulières (amitié, responsabilité, etc.).

Les RERS rejoignent ainsi les expériences de microrésistances et les utopies réelles³² qui naissent dans les interstices du système capitaliste, en Europe et ailleurs, en vue de créer des lieux de créativité sociale, politique, économique et intellectuelle originaux. Ils préfigurent peut-être ce que pourraient être les alternatives systémiques de demain en matière de production et de circulation des savoirs.

C'est pourquoi la compréhension de la logique sous-jacente à ces expériences concrètes est fondamentale pour la perpétuation des RERS comme systèmes de réciprocité et le développement de marchés de réciprocité³³. Plus encore, une redéfinition des termes utilisés (échange, échange réciproque, réciprocité) et une meilleure connaissance de la théorie transdisciplinaire de la réciprocité semblent nécessaires pour que les RERS ne soient pas progressivement soumis aux injonctions du libre-échange.

Jacqueline MICHAUX
Lire et Écrire Bruxelles

³² Jérôme BASCHET, *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*, La Découverte, 2018 ; Erik OLIN WRIGHT, *Utopies réelles*, Paris, La Découverte, 2017 ; Isabelle FREMEAUX et John JORDAN, *Les sentiers de l'utopie*, La Découverte, 2011.

³³ Dominique TEMPLE, *L'économie politique II. L'apologie du marché*, Collection réciprocité, 2018.

Sélection bibliographique

« Quand j'eus découvert l'imprimerie à l'École, j'aurais pu faire breveter mon innovation, faire breveter ensuite, comme Mme Montessori, un matériel qui aurait été à la base de la nouvelle méthode. (...) Mais, ce faisant, je me serais écarté, dès l'origine, de la masse des éducateurs dont je n'aurais plus été qu'exceptionnellement l'expression. J'ai pris tout de suite une autre direction : au lieu de garder le secret sur cette découverte, je l'ai versée délibérément dans le creuset coopératif. »

Célestin Freinet

Est-ce vraiment l'individu le plus adapté, l'animal le plus fort qui fut sélectionné pour survivre à travers l'histoire de l'évolution ? Si nous observions comme Pierre Kropotkine le comportement des communautés, des groupes et des meutes, de la plus petite fourmilière à la société humaine, nous verrions que c'est l'entraide qui fut privilégiée comme stratégie de survie face aux pires conditions de vie. C'est pourtant le darwinisme social qui s'imposa comme doctrine politique évolutionniste où seul-e-s les plus aptes gagnent la grande compétition de la survie sociale et économique. Le système éducatif n'y a pas échappé... Ainsi, afin de trouver des remèdes aux *« tares graves des pratiques éducatives traditionnelles »*, des recherches ont été menées coopérativement par les praticien-ne-s de l'école moderne de Célestin Freinet. Cette pédagogie n'est pas une méthode mais un ensemble d'outils de régulation des phénomènes de groupe, une pédagogie « matérialiste » donnant à chacun-e une tâche soumise à la discussion et à l'approbation du groupe. C'est une révolution de l'organisation sociale de la classe dans un but de transformation sociale de la société toute entière. Fernand Oury et Aïda Vasquez s'en empareront et l'intégreront dans la pédagogie institutionnelle conçue par F. Oury lui-même.

Avec Alain Baudrit, nous aborderons la nécessité de favoriser l'interdépendance fonctionnelle au sein de situations d'apprentissage interactives et symétriques, et de préserver une *« égalité des savoirs et des pouvoirs, portant sur les personnes, leur relation, leur statut, leurs compétences face à la tâche »*.

Pour suivre, avec Sylvain Connac, nous ferons un bref retour sur les repères historiques et théoriques des mouvements et pédagogues de la coopération et nous poserons un regard actualisé sur l'organisation matérielle de la classe, les notions d'entraide et de tutorat, les outils au service de la personnalisation des apprentissages, de la gestion du temps, de l'espace et des relations...

Ensuite, comme à chaque instant peuvent surgir les déviances d'une « coopération compétitive » créatrice d'inégalités et de hiérarchies, nous reviendrons sur le projet politique de toute pédagogie critique. Ainsi que le rappellent Irène Pereira et Laurence De Cock, « *la notion de coopération est promue comme compétence du 21^e siècle par l'OCDE à côté de la communication, de l'esprit critique et de la créativité (...)* ». Or, une pédagogie critique se doit d'être pédagogie de transformation sociale intersectionnelle – féministe, queer, décoloniale, antiraciste et émancipatrice.

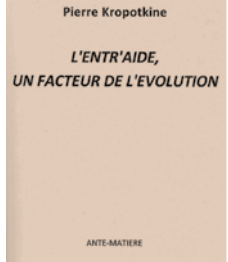
Quels outils pour quelle coopération ? Quelles sont les menaces possibles liées à l'utilisation des outils d'intelligence collective dans n'importe quel contexte ? Que penser d'une école ou d'un centre de formation servant d'incubateur au nouveau modèle de travail capitaliste d'économie collaborative qui se dit libéré, créatif et autogéré ? Ces outils pédagogiques – tels que ceux proposés par Agir pour la Paix, par ailleurs commentés et critiqués de manière très pointue par les auteurs et autrices de la revue *Antipode* – ne peuvent réaliser leur promesse d'émancipation que s'ils contribuent à la libération des oppressions systémiques. C'est un principe de démocratie radicale. Qu'en est-il dès lors du secteur non marchand quand on connaît les pressions qu'il subit pour instaurer des rapports de subordination de plus en plus structurés, pour tendre vers plus de productivité, qu'on le voit progressivement perdre son autonomie et être poussé vers l'utilisation de techniques de gouvernance managériales de plus en plus aliénantes ? L'ouvrage de Mejed Hamzaoui, Pierre Artois et Laetitia Melon analyse les mutations de ce secteur qui ne lui permettent plus, aujourd'hui, d'être un lieu de résistance au projet (néo)libéral.

Par Aline JACQUES

KROPOTKINE Pierre, *L'entr'aide, un facteur de l'évolution*, Ante-Matière, 2016 (1^{re} édition : 1902), 186 p.

Pierre Kropotkine fait son service militaire en Sibérie orientale. Anthropologue, il observe l'organisation sociale de petites communautés sibériennes et de peuples reculés, dont l'inventivité institutionnelle et le sens de la coopération, à mille lieues du pouvoir central, le frappent durablement. Il soutient l'idée que ce n'est pas la loi de la lutte réciproque (lutte pour s'assurer des moyens de subsistance), mais bien la loi de l'aide réciproque (lutte contre les conditions naturelles défavorables aux espèces) qui serait, en réalité, la vraie loi de la jungle. Dans le monde animal, il observe également que la grande majorité des espèces vivent en société et que leurs membres trouvent dans l'association leurs meilleures armes de lutte pour la survie. La protection mutuelle obtenue, la possibilité d'atteindre un âge d'or et d'accumuler de l'expérience, le plus haut développement intellectuel et l'évolution positive des habitudes sociales assurent ainsi le maintien des espèces, leur extension et leur évolution future. Les espèces asociales, au contraire, sont condamnées à s'éteindre.

À travers cet ensemble d'articles rédigés au 19^e siècle, Kropotkine s'insurge contre la vision réactionnaire de la vie en société où l'homme est perçu comme un loup pour l'homme. Il décrit également avec précision les nombreuses associations, formelles ou informelles qui jalonnent la vie des Européens à travers l'histoire, les regroupements fraternels, les assemblées populaires, la possession commune des terres, l'autojuridiction, les fédérations entre cités et groupes de cités. Il met à jour l'histoire des solidarités et des coopérations.





FREINET Célestin, *Le maître insurgé. Articles et éditoriaux 1920-1939*, Libertalia, 2016, 190 p.

Le Freinet qui nous est présenté ici est certes le Freinet pédagogue, celui de l'imprimerie à l'école, celui qui conceptualisa et qui réalisa des outils coopératifs (fichiers, bibliothèques de travail, dictionnaires etc.), mais aussi et surtout le Freinet politique au sens où, avec d'autres à l'époque, il considérait qu'il n'était pas envisageable de mener à bien une révolution pédagogique sans révolution sociale, tant les bouleversements souhaités étaient dialectiquement liés.

Freinet s'opposait aux tenants des pédagogies autoritaires et de la mise aux normes et au pas des enfants, voulue par les institutions scolaires traditionnelles. Pour lui, on ne peut lutter contre la montée du fascisme, les crises générées par le capitalisme, le développement de la misère et des guerres, en perpétuant, à travers ses pratiques quotidiennes, une pédagogie conservatrice, autoritaire et inégalitaire. Il voulait cesser de bourrer le crâne des enfants et des étudiants : « *Et d'ailleurs que vous bourriez les crânes de rouge ou de blanc, c'est la même chose.* » ; « *Si la matière règne et pas l'homme, alors au revoir nouvel esprit ! Nous aurions alors de nouveau les 'Cours pour les ouvriers' du milieu du XIX^e siècle (...). Le socialisme comme matière d'enseignement n'avance pas le socialisme mais il rend l'homme bourgeois.* » En clair, les arguments de Freinet en faveur des pratiques coopératives articulent deux perspectives : l'une est politique, l'autre est pédagogique. L'affranchissement individuel de l'élève est mis au service d'un affranchissement plus large, celui de la classe sociale à laquelle il appartient.

Freinet fonda par ailleurs une coopérative d'éducateurs. Plus que les groupements d'éducation nouvelle officiels, il était soucieux de comprendre comment une pédagogie peut obtenir des résultats en milieu populaire.

> À lire en complément : Baptiste JACOMINO, *Freinet et la coopération*, in *Cahiers pédagogiques*, article en ligne (www.cahiers-pedagogiques.com/Freinet-et-la-cooperation)

VASQUEZ Aïda, OURY Fernand, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle 1 et 2*, Maspero, 1974, 254 p. et 512 p.

Dès 1955 et pendant des années, Fernand Oury, instituteur de banlieue parisienne, a poursuivi avec obstination la tâche immense et dérisoire de transformer une classe de perfectionnement à Nanterre, celle des « débilés », des « laissés-pour-compte », où viennent échouer tous ceux qui opposent à l'école une cosse impénétrable. Aidé d'Aïda Vasquez, une psychologue vénézuélienne, il a relevé le défi de créer un véritable groupe avec ces enfants sur lesquels étaient collées les étiquettes « ne sait pas lire », « ne sait pas compter », « insupportable », « intenable »... Empruntant à la psychologie, à la psychosociologie, à la sociométrie, à la psychanalyse – et, bien sûr, aux techniques Freinet –, ils se sont mis à élaborer quelque chose d'un peu bricolé, de tâtonnant, mais qui peu à peu prenait forme et contenu, et est devenu l'une des bases les plus solides de la réflexion pédagogique dont on dispose actuellement. Une pédagogie qui tente de constituer un espace humain fort, dans lequel l'individu se sent pris en charge par la présence des autres, tout en assumant ses responsabilités propres. *« Nul n'a eu l'idée, à notre connaissance, d'élever en cave les futurs employés de métro pour favoriser leur adaptation ultérieure. Nous pensons que le travail coopératif, loin d'annihiler les défenses de l'individu, constitue un bon entraînement à la vie de n'importe quelle société. »*

C'est le fil de cette élaboration, à travers le récit d'expériences, de témoignages, de prises de notes, de réflexions continues sur les obstacles rencontrés et les manières de les dépasser, ou de les intégrer, que l'on parcourt tout au long de ces deux ouvrages.





BAUDRIT Alain, L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique, De Boeck & Larcier, 2007, 168 p.

Parmi les définitions de l'apprentissage coopératif, Alain Baudrit retiendra au début de son ouvrage celle de D.W. Johnson et R.T. Johnson (1990) : « *Travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (...) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe.* »

L'apprentissage coopératif, méthode pédagogique issue du monde anglo-américain, peut s'apparenter, par certains aspects, à nos pédagogies de groupe. A. Baudrit tente de mieux faire connaître cette méthode et d'examiner ses apports au niveau des apprentissages scolaires et des relations inter-ethniques à l'école. Pour ce faire, il commence par examiner les origines de l'apprentissage coopératif pour passer ensuite en revue, dans une perspective comparative, les formes variées qu'il peut prendre – en fonction des cultures et des traditions – dans différents pays, et relève ainsi leurs traits communs et leurs divergences. Le livre se conclut sur une analyse critique qui pointe les limites de la méthode et dégage les conditions nécessaires à l'amélioration de son fonctionnement en classe. Il ne suffit pas de voir les élèves interagir, échanger, partager des objectifs communs pour qu'ils tirent vraiment parti de l'apprentissage coopératif. Cet apprentissage est plus efficace que le travail individuel mais sous certaines conditions seulement : il faut qu'il y ait une interdépendance entre les élèves dans une relation de réciprocité (par l'entraide, le soutien mutuel...), une équité des rôles par une répartition, par les élèves elles-mêmes, des tâches et des activités, pour atteindre l'égalité des statuts, et une hétérogénéité dans les groupes. C'est tout un travail sur « l'environnement collaboratif d'apprentissage » qui s'avère nécessaire.

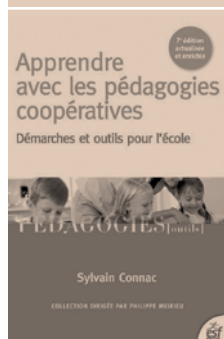
CONNAC Sylvain, Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école, ESF, 2009, 336 p.

Les pédagogies coopératives sont issues de l'Éducation nouvelle et des méthodes actives. Dans cet ouvrage, Sylvain Connac, à la fois praticien de terrain (instituteur dans une école dite en « zone sensible »), formateur et chercheur, met l'accent sur la notion d'apprentissage qu'il définit comme *« le fait de s'emparer de l'information pour se l'approprier, l'apprivoiser »*.

Porteuses des valeurs de solidarité et de liberté, les pédagogies coopératives sont des démarches rigoureuses utilisant des outils précis. Il s'agit, ici, de travailler en même temps, au quotidien et dans le moindre geste, à articuler transmission et émancipation.

À travers cette lecture, on redécouvre les repères historiques et théoriques des mouvements et pédagogues de la coopération ; on a accès à des propositions d'organisation matérielle de la classe (l'auteur développe les notions d'entraide et de tutorat), à des outils très pratiques au service de la personnalisation des apprentissages, de la gestion du temps et de l'espace, ainsi qu'à des outils au service des relations (espaces de parole, espaces d'expression, contrats, responsabilités, prévention des violences...).

L'intérêt de l'ouvrage réside dans le fait qu'il regroupe dans un ensemble cohérent les acquis historiques et plus récents des pédagogies coopératives en France, et qu'il articule des éclairages théoriques – tant du point de vue didactique que psychosocial – et une description exemplifiée de démarches et d'outils pratiques, le tout accompagné de tableaux récapitulatifs et de scripts de classe, et complété d'un lexique reprenant les principales notions qui traversent le livre.





De COCK Laurence, PEREIRA Irène (sous la dir. de), *Les Pédagogies critiques*, Agone/Fondation Copernic, 2019, 144 p.

Les pédagogies critiques sont abusivement englobées dans les pédagogies « nouvelles » ou « alternatives », à la mode dans les écoles de riches et qui ne s'attaquent en aucune façon aux inégalités sociales. Il existe pourtant une tradition de pédagogies émancipatrices telles que celles développées par les pédagogues anarchistes français au début du 20^e siècle¹. Concernant tant les apprenant-e-s que les formateur-ice-s, ces pédagogies participent d'un projet politique de remise en cause de l'ordre néolibéral et des dominations de toutes sortes.

Dans cet ouvrage, les deux autrices suggèrent de mettre en évidence les privilèges de classe, de sexe, de race... dans une optique d'intersectionnalité² où la conscientisation se fait, avant tout, par la reconnaissance par les professionnel-le-s de leurs propres privilèges afin de ne pas reproduire inconsciemment des oppressions et de devenir les allié-e-s des personnes opprimées (décolonisation des savoirs).

Les pédagogies critiques s'appuient sur diverses pratiques de conscientisation telles que le théâtre forum, l'inversion de la norme qui permet de prendre conscience de ses privilèges, ou les groupes de paroles qui permettent de mettre en valeur les savoirs d'expériences... Elles nous interrogent sur notre capacité à résister aux normes sociales exerçant un contrôle sur nos désirs (pédagogie queer³), nous poussent à construire nos propres narrations dans un but d'empowerment et de renforcement de notre pouvoir d'agir (pédagogie critique de la race), et appellent à une réhabilitation des savoirs des civilisations du Sud, évincés par les violences coloniales (pédagogie décoloniale).

1 Voir : JACQUES Aline, *Pédagogies libertaires. Sélection bibliographique commentée*, Collectif Alpha, 2016, www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=7&record=19119489124919376619

2 L'intersectionnalité désigne la situation de personnes subissant simultanément plusieurs formes de domination ou de discrimination dans une société.

3 Le terme « queer » qualifie ce qui n'est pas hétéronormé (synonymes : allosexuel, altersexuel).

Agir pour la Paix, Guides pratiques sur l'action directe non violente,
traduits et adaptés de documents produits par Seeds For Change, 32 p.

Il s'agit ici de la compilation d'une série de petits guides libres de droits qui peuvent être reproduits ou adaptés selon les besoins de chaque groupe. Les deux premiers présentent la facilitation de réunions et d'ateliers, comment les concevoir, le rôle du facilitateur ou de la facilitatrice..., tandis que le troisième propose des outils et techniques pour mettre en œuvre cette facilitation. Le guide suivant concerne la prise de décision par consensus, une manière créative et dynamique d'arriver à un accord entre tous les membres d'un groupe. Plutôt que de simplement voter à la majorité, le groupe qui pratique le consensus prend en considération les différentes opinions, idées et intérêts émis par les participant-e-s. Il s'investit dans la recherche de solutions que chacun-e pourra soutenir activement ou, à tout le moins, accepter. Vient ensuite un guide qui porte sur les accords de groupe, qui interviennent en début de travail pour garantir le bon déroulement de celui-ci. Ce guide présente des outils pour aider les groupes à convenir comment ils vont travailler en interactivité et dans le respect de chacun-e. Le fait de décider collectivement permettra à chacun-e d'adhérer au mode de travail qui aura été convenu. Les règles adoptées auront ainsi de meilleures chances d'être respectées. Enfin, le dernier guide, consacré aux retours (ou feedbacks), propose des pistes pour rendre constructifs ceux que l'on apporte, mais aussi pour tirer le meilleur de ceux que l'on reçoit.

Outils téléchargeables à la page : <https://agirpourlapaix.be/publications-2>
Accès aux ressources originales : www.seedsforchange.org.uk/resources

ANTIPODES

rencontres-voies les idées ?

Officiel consacré à la revue de presse, à l'actualité et à l'opinion

Intelligence
collective

Antipodes - Centre pédagogique d'été - 2018 - Une publication ITECO

Intelligence collective [dossier], in *Antipodes*, ITECO, n°19, 2018, 40 p.

Issu-e-s du monde du journalisme, de l'enseignement, du monde associatif et de l'association ITECO (Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale), les contributeur-ice-s à ce numéro d'*Antipodes* proposent une réflexion critique sur la notion d'intelligence collective et présentent une série d'outils qui y sont généralement associés.

Le succès que cette notion rencontre actuellement tient sans doute au fait qu'elle est polysémique et que tout un chacun peut se l'approprier avec ses propres représentations. D'ailleurs, pour la nommer, on utilise aussi les termes d'« intelligence citoyenne », voire « collaborative » ou « coopérative »... Il faut cependant distinguer la notion d'intelligence collective, c'est-à-dire la manière dont un groupe s'y prend pour résoudre les problèmes auxquels il fait face, des outils associés, censés faire en sorte que l'intelligence de ce groupe devienne plus importante que la somme des intelligences individuelles qui le composent. Quels sont ces outils ? Et comment, dans ce cadre, intégrer des savoirs complexes ? Force est de constater que, du côté de l'éducation populaire, même si la terminologie faisait alors défaut, on a depuis toujours pratiqué des formes d'intelligence collective, depuis que l'action sociale existe. Ce qui est nouveau par contre, c'est que des agents privés s'emparent aujourd'hui avec un enthousiasme débordant de ces « nouveaux » modes de travail en équipe. Ce qui montre bien qu'il ne suffit pas d'utiliser des outils dits d'« intelligence collective » pour faire émerger une réelle intelligence collective. Un-e chef-fe d'entreprise ultrahierarchisée peut, tout autant qu'une association du secteur non marchand, s'en emparer afin de favoriser la créativité, l'autogestion par « paliers », sans remettre la structure en question, sans que le « collectif » ne devienne réellement intelligent. Qui fait la demande ? Dans quel but ? Avec quel impact réel ? Dans quelles conditions ? Telles sont les questions à se poser aujourd'hui...

Articles en ligne : www.iteco.be/revue-antipodes/intelligence-collective

HAMZAOUI Mejed, ARTOIS Pierre, MELON Laetitia (sous la direction de), **Le secteur non marchand au cœur du changement**, Couleur Livres, 2016, 196 p.

Dans les années 1960 et 1970, des groupes se sont formés dans le but de prendre en charge collectivement leurs conditions d'existence ou de développer des actions solidaires avec les publics n'ayant pu bénéficier du « welfare state ». De nombreuses associations ont ainsi été créées. Subsidiées progressivement par l'État, elles ont perdu petit à petit leur autonomie et remis en question leur rôle et leurs finalités. Aujourd'hui, totalement instrumentalisées au bénéfice des politiques de l'État social actif, elles sont passées d'une action d'« émancipation » des individus à leur « responsabilisation », entraînant un asservissement de leurs publics. Parallèlement, on constate l'émergence de nouveaux métiers du social entrant en tension avec les métiers « traditionnels », une progressive généralisation de la « salarisation », l'apparition de nouvelles figures de l'usager, une pression vers la professionnalisation visant à structurer le secteur et les individus qui y travaillent. Les associations deviennent des prestataires de services publics et participent au glissement de leur projet politique – remise en cause du système et des inégalités qu'il engendre – vers la gestion de l'urgence, déformant ou annihilant toute action collective.

Pour résumer, cet ouvrage met en évidence les problématiques que connaissent le secteur non marchand, ses professionnels et ses usagers, et ce dans une perspective pluridisciplinaire et internationale.

Aline JACQUES

Centre de documentation pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
Collectif Alpha



Coordonnées du centre de documentation :
Rue d'Anderlecht, 148 – 1000 Bruxelles
Tél: 02 540 23 48 – Courriel: cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne: 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

él : 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



Ce *Journal de l'alpha* est le second sur le thème des pratiques coopératives et collaboratives. Comme dans le premier numéro (n°199 du 4^e trimestre 2015), l'intention est de contribuer à alimenter notre pouvoir de penser et d'agir, là où nous sommes, en tant qu'acteur·rice·s directement impliqué·e·s. Comme dans le premier numéro également, le parti-pris est celui de poser la nécessité des pratiques coopératives et collaboratives en phase avec les réalités de la persistance de l'analphabétisme telles qu'elles se posent aujourd'hui. C'est le pari sur les intelligences collectives des acteur·rice·s de l'alpha et de leurs partenaires, et sur leur capacité à s'emparer des questions qui traversent le secteur pour coconstruire de nouvelles pratiques.

Le présent numéro se veut complémentaire au précédent, mais en donnant cependant davantage de place aux pratiques de formation.

ILLUSTRATION

Projet "51 minibiographies pour rendre visibles les causes structurelles de l'illettrisme"
Crédit photo : Pascale Lassablière

