

L'ALPHA POP

Périodique trimestriel 3^e trimestre 2021 numéro 222



Journal de l'alpha



L'ALPHA POP

Un
chantier
permanent

Sommaire

Édito

Sylvie Pinchart, directrice
Lire et Écrire Communauté française

5

Éducation populaire : émanciper le peuple de l'extérieur ou auto- émancipation collective?

Saïd Bouamama, P.H.A.R.E
pour l'Égalité (Lille)

9

L'alpha populaire, ça s'en va et ça revient...

Aurélié Audemar, Lire et Écrire
Communauté française

21

Voyage local en carte postale, pochettes-carnet de bord, points de croix et autres inattendus

Récit d'une formatrice en alphabétisation populaire (1)

Entretien avec Marilyn Demets,
Lire et Écrire Wallonie picarde

Propos récoltés et mis en forme
par Aurélié Audemar, Lire et Écrire
Communauté française

27

WhatsApp en automne, cèleris-raves et ferme bio sur un lit de fondamentaux

Récit d'une formatrice en alphabétisation populaire (2)

Entretien avec Rosemarie Nossaint,
Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

Propos recueillis et mis en forme
par Aurélié Audemar, Lire et Écrire
Communauté française

40

Alphabétisation et monde numérisé *Quelques balises réflexives*

Groupe de travail Cadre
de référence pédagogique de
Lire et Écrire

www.lire-et-ecrire.be/monde-num

Changer le point de vue : l'alpha populaire sous la loupe d'un coordinateur pédagogique

Sébastien van Neck, Lire et Écrire
Wallonie

Sur base d'un entretien avec
Jean Constant, Lire et Écrire Verviers

50

Ma route avec Paulo Freire

Julia Petri, ITECO

61

La Constituante scolaire : l'école publique populaire avec Paulo Freire

Julia Petri, ITECO

www.lire-et-ecrire.be/constituante

Lire et Écrire dans la filiation de l'alpha populaire, hier et aujourd'hui ?

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire
Communauté française

73

L'alpha populaire : des pratiques diversifiées mais une filiation commune

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire
Communauté française

www.lire-et-ecrire.be/filiation

Décoder collectivement les intentions du formateur *Ou comment mettre en commun ses objectifs avec les participants*

Nathalie de Wolf et Bénédicte
Verschaeren, Collectif Alpha

88

Les analphabètes ont-ils intérêt à changer le monde ou à s'y adapter ?

Daniel Flinker, Lire et Écrire
Bruxelles

97

L'alphabétisation en tensions

Anne-Chantal Denis, Hugues
Estéveny et Jacqueline Michaux,
Lire et Écrire Bruxelles

Article repris de *Traces de change-
ments*, n°224, janvier-février 2016

www.lire-et-ecrire.be/tensions

Alphabétisation populaire, une histoire de mots ? *Balade dans les usages en français, en anglais et en néerlandais*

Louise Culot, Lire et Écrire
Communauté française

106

Sélection bibliographique

Aline Jacques

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

115

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.

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.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl

12 rue Charles VI 1210 Bruxelles T.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, Daniel Flinker, Aurélie Leroy, Sébastien van Neck

Comité de lecture Inès Ayari, Nadia Baragiola, Catherine Bastyns, Frédérique Lemaître, Cécilia Locmant, Véronique Marissal

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2021/10901/03



Prochain numéro

Culture·s

Pour, avec et par le public de l'alpha

Édito

Sylvie Pinchart, directrice

Lire et Écrire Communauté française

L'alpha pop! ... À Lire et Écrire, nous nous sommes d'abord amusé-es de ce diminutif dont nous usons et abusons dans différents espaces de travail... Une manière de formuler une filiation assumée entre la tradition de l'alphabétisation populaire et notre présent dans ses pratiques, ses enjeux... et ses plaisirs. C'est pop... ça pétille, vit, crée, se transforme... On dirait même aujourd'hui que c'est un dispositif « agile » par excellence, il met l'inattendu au centre. Il dit aussi simplement nos ancrages dans les mouvements ouvriers, l'éducation populaire et la politique culturelle d'Éducation permanente¹. En bref, petit à petit, l'usage de ce diminutif s'est répandu comme un marqueur d'une identité partagée par un réseau d'acteurs associatifs.

Voilà donc le propos de ce *Journal de l'alpha* : rassembler des contributions sur l'alpha populaire aujourd'hui, à Lire et Écrire et en dehors, en Fédération Wallonie-Bruxelles et ailleurs, à partir du point-de-vue de différents acteurs.

Plusieurs contributions tirent plus particulièrement les fils entre passé et présent : Sylvie-Anne Goffinet avec les grandes étapes de l'histoire de Lire et Écrire vue sous le prisme de l'alphabétisation populaire, et Julia Petri avec le récit de son parcours militant et professionnel dans les pas de Paulo Freire, qui continue de l'alimenter aujourd'hui dans son implication en éducation permanente. Louise Culot tente quant à elle un décryptage d'expressions ou mots étrangers, anglais et néerlandais, qui à priori semblent proches de celui d'éducation populaire.

¹ Selon l'article 1^{er} du décret Éducation permanente tel que modifié en 2018, l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative vise l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits civils et politiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant leur participation active et leur expression culturelle.

Dans ce numéro, il est aussi largement question des pratiques d’alphabétisation populaire telles que nous les développons à Lire et Écrire, mais aussi telles qu’elles évoluent dans d’autres associations – au Collectif Alpha, à Alpha Mons-Borinage, au Gaffi – et, plus largement, d’éducation populaire avec celles de P.H.A.R.E pour l’Égalité.

Ces contributions, qu’elles nous fassent le récit de pratiques existantes ou partagent des réflexions pédagogiques, témoignent, s’il le faut encore, de la richesse, de la force et de la puissance d’action des pratiques d’alpha populaire. Il faut un réel aveuglement pour ne pas voir à quel point elles nourrissent quotidiennement nos espaces démocratiques à toutes et tous, en produisant, avec les personnes les plus écartées des évolutions du monde contemporain, du savoir, de la compréhension critique, de l’action et du changement individuel et/ou collectif.

L’article à «trois plumes» d’Anne-Chantal Denis, Hugues Estéveny et Jacqueline Michaux met particulièrement en évidence les tensions issues de l’évolution des politiques publiques. Ce qui était constaté en 2016 n’a fait que se confirmer par la suite.

Il n’y a cependant pas que les politiques publiques qui mettent l’alpha pop en tension... Les acteurs le font très bien aussi, entre eux et pour eux... et peut-être parfois contre eux ! Les tensions qui traversent l’éducation populaire sont nombreuses et l’alphabétisation pop ou populaire n’est pas «en dehors». Il y a les tensions sur lesquelles un consensus semble établi ; elles alimentent la clarification des finalités et modes d’action propres, par distinction avec d’autres modes d’action. Elles sont des repères qui appuient les pratiques. La tension émancipation/intégration en fait partie. Il y a aussi celles qui témoignent de positions idéologiques et/ou politiques fortes. Deux critiques me semblent plus particulièrement soulevées : un changement social pas suffisamment radical et l’incompatibilité «intrinsèque» entre action d’éducation populaire et politiques publiques. Ce ne sont pas les voies choisies par Lire et Écrire. Bien au-delà de notre mouvement, ces deux critiques traversent l’ensemble du secteur culturel et de l’éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles².

2 Voir par exemple : Jean BLAIRON, *La révolte, pourquoi ne pas s’y fier?*, in *Le Magazine*,

La profession de formateur·rice en alphabétisation populaire est un autre fil de lecture de ce *Journal de l'alpha*. Ce qu'elle bouscule et engage, humainement et méthodologiquement. Plusieurs contributions en témoignent, au travers du récit et de l'analyse réflexive des évolutions de ce métier. Ce sont plus particulièrement les contributions de deux formatrices, Marilyn Demets et Rosemarie Nossaint, d'un coordinateur pédagogique, Jean Constant, et d'Aurélié Audemar qui accompagne tout le travail de Lire et Écrire autour de son cadre de référence pédagogique, *Balises pour l'alphabétisation populaire*.

Soutenir et accompagner la professionnalisation et l'alphabétisation dans un monde numérisé sont des enjeux travaillés par les acteurs associatifs de terrain. Ils sont aussi au centre des priorités du plan d'action 2021-2024 défini par la Conférence interministérielle sur l'alphabétisation qui s'est tenue en juin dernier³.



n°3, *Révolte! Acte I*, Point Culture, septembre 2021-février 2021, www.pointculture.be/webdocs/le-magazine-3

3 Voir : Bénédicte LINARD, Un « Plan d'action » pour harmoniser les politiques d'alphabétisation menées au sein de la Belgique francophone, 3 juin 2021, linard.cfwb.be/home/presse--actualites/publications/un--plan-daction-pour-harmoniser-les-politiques-dalphabetisation-menees-au-sein-de-la-belgique-francophone.publicationfull.html



Il en va de l'éducation populaire comme de toutes les notions porteuses d'émancipation sociale. Elles sont l'objet d'une intense lutte idéologique. Dans une société caractérisée par l'inégalité et la domination, ces notions en général, et l'éducation populaire en particulier, n'échappent pas à la lutte sociale. C'est dire qu'on ne peut réduire l'éducation populaire ni à ses productions, ni aux publics touchés, ni encore à la mobilisation de telle ou telle méthode aussi active prétend-elle être.

Éducation populaire : émanciper le peuple de l'extérieur ou auto-émancipation collective ?

Saïd Bouamama, sociologue
P.H.A.R.E pour l'Égalité (Lille)

L'éducation populaire est, selon moi, un moment de socialisation politique collective dans lequel les participants expérimentent par l'action d'autres rapports à soi, à l'autre et à la société que ceux qui les oppriment dans leur quotidien, ouvrant ainsi à une logique d'émancipation individuelle et collective porteuse d'une société débarrassée de la domination. Décrivons rapidement deux expériences – *Écrire ma colère* et *Maîtriser l'agenda* – avant d'en tirer quelques leçons.

Écrire ma colère, comprendre l'oppression subie

Un soir, dans une petite ville de Seine-Saint-Denis, à la sortie d'une conférence sur le traitement social et politique des quartiers populaires, un petit groupe de femmes demande à me parler. Les regards sont gênés, la parole se cherche, l'hésitation est grande. *« Vous avez bien décrit notre situation et ça fait du bien mais c'est encore plus grave que cela, ose l'une d'entre elles, on aimerait en discuter avec vous. »* Je ne le savais pas encore mais commence alors une Agora féminine populaire qui s'étendra sur deux ans à un rythme bimensuel. Les participantes veulent témoigner (et dénoncer) des processus de dégradation sociale qui les touchent elles, leurs familles et leur territoire d'habitation. Très vite, elles invitent leurs amies, leurs voisines, leurs parentes. L'Agora devient un rendez-vous régulier pour une trentaine de femmes de tous âges, de toutes origines, de professions différentes ou sans profession, en activité ou au chômage..., avec en seuls points communs d'habiter le quartier et de se sentir niées, opprimées, méprisées par les politiques mises en œuvre. Si l'accord sur le constat se réalise rapidement et spontanément, le débat contradictoire s'oriente dès les premières séances sur les causalités de la situation.

La parole est bien sûr inégale et la première réflexion méthodologique commune est l'interrogation sur les outils et formes organisationnelles permettant de limiter cette inégalité interne au groupe, héritée des trajectoires et de la société environnante. De l'interview individuelle à la préparation du débat en petits groupes, en passant par la forme écrite pour celles qui le peuvent ou par l'écriture collective, etc., les outils sont multipliés pour que la distribution du pouvoir (de parole, d'écriture, d'influence, d'analyse...) soit la plus égalitaire possible. La décision de passer à l'écriture collective du témoignage et de la dénonciation renforce encore cette vigilance consistant à vouloir visibiliser les plus invisibles et donner voix au chapitre aux plus « silencieuses ». Sans surprise – nous l'avons constaté dans de nombreuses autres expériences antérieures –, celles ayant acquis des savoir-faire de parole et d'écriture acceptent volontiers de les mettre au service de leurs concitoyennes. Chacune est ainsi positionnée en appui à d'autres. Le lien déterminant n'est pas entre

l'intervenant sollicité et le groupe mais entre elles. Le même souci conduit après quelques séances à formaliser et à contractualiser notre place en tant qu'intervenants « extérieurs »¹. Ceux-ci ne sont pas présents pour « éduquer », « guider », « orienter »..., mais pour garantir des règles collectivement décidées et proposer une mémoire progressive de l'expérience et des décisions. L'Agora n'est pas à leur service et ils acceptent d'être au service de l'Agora et sous son contrôle. L'équipe d'intervenants est composée d'un homme et d'une femme, ce qui permet une vigilance à l'égard des inégalités liées aux rapports sexués caractérisant notre société.

Dès les premières séances également, la question du droit à l'émotion est posée. Le vécu d'oppression est profondément et durablement destructeur. En parler devant un groupe et encore plus l'analyser collectivement soulèvent de l'émotion forte et de la colère, généralement prohibées dans de trop nombreux espaces collectifs à prétention « d'éducation populaire » et/ou autorisées par l'intervenant mais dans une posture limitée à l'écoute. Nous pensons au contraire que cette émotivité et cette colère sont porteuses de conflits (tout autant prohibés dans de nombreux espaces) pouvant jouer une fonction créative et dynamique pour le groupe. Le double choix du droit à l'expression émotive et colérique d'une part et de la pratique du conflit comme outil collectif d'autre part est posé.

La dynamique enclenchée dépasse rapidement les objectifs initiaux du témoignage et de la dénonciation. L'Agora s'oriente rapidement vers la fonction d'un groupe d'appartenance électif avec ses concrétisations en termes de convivialité lors des séances et de liens d'amitié et de solidarités quotidiennes vécues en dehors d'elles. Après des périodes de prudence et de protection différentes selon les participantes, les paroles se libèrent, osent des analyses attestant de la puissance des expertises acquises par l'expérience, s'orientent par les débats successifs vers des points de vue partagés sur chacune des questions abordées : le rapport aux

1 Membre de P.H.A.R.E pour l'Égalité (Praxis Histoire Action-Recherche Éducation populaire pour l'Égalité), organisme d'intervention sociologique et de formation, Lille.

organismes bailleurs et aux politiques de logement, les inquiétudes pour les enfants, les discriminations racistes que ceux-ci subissent, les pratiques policières dans le quartier, la paupérisation, le discours médiatique sur les classes et quartiers populaires, le paternalisme de nombreuses organisations à l'égard des habitants des quartiers populaires et le «maternalisme» du discours «féministe» dominant à l'égard des femmes des quartiers populaires... Progressivement et sans que cela soit planifié, la question de la volonté d'action surgit. Si l'objectif initial de témoignage et de dénonciation est confirmé, il se décline désormais sous des formes multiples qui se déploieront progressivement : écriture d'un livre, participation (invitée ou non) à des débats publics et prises de parole, expressions théâtrales, sortie d'un journal, participation à des actions militantes contestatrices, etc. Les participantes passent ainsi du statut d'objets parlés à celui de sujets parlants.

Sans surprise, cette parole est contestatrice, exigeante, sans détours..., autant que le sont les oppressions subies et les violences et destructions qu'elles entraînent.

Qui définit l'agenda ?

Une fédération régionale d'éducation populaire du Nord-Pas-de-Calais agissant en direction de la jeunesse nous demande d'animer son université d'été. Celle-ci a été préparée par de nombreux débats avec les jeunes dans chacun des «centres» dont la synthèse faisait apparaître la préoccupation écologique comme premier point de l'agenda des jeunes. Je propose comme approche une dynamique articulant des espaces-temps réservés aux jeunes et animés par eux, et d'autres communs à tous les acteurs de la fédération. Soucieux du développement d'une citoyenneté active, les responsables de la fédération acceptent volontiers la démarche. Les deux premières séances non mixtes – l'une constituée des «jeunes» et l'autre regroupant les autres acteurs (les administrateurs adultes des différentes associations locales) – sont consacrées au regard sur la situation des jeunes et au regard sur l'évolution de notre société. À la surprise commune, les résultats sont considérablement différents dans les deux espaces. Si les «adultes» confirment la

question écologique comme préoccupation première, les «jeunes» mentionnent certes celle-ci mais en quatrième point de l'agenda des priorités, après le racisme et les discriminations, la paupérisation et la question de l'emploi, la crainte de l'avenir. Je dis «à la surprise commune» parce qu'il n'y a pas de remise en cause du travail préparatoire antérieur. Les «jeunes» reconnaissent avoir été sollicités et avoir priorisé l'écologie lors des séances de préparation de l'université d'été. Aucune falsification ou manipulation des résultats n'est reprochée mais le constat d'un fonctionnement quotidien produisant une conformité du discours décalée des priorités du public est patent. Ce sont donc les rapports sociaux et les rapports de pouvoir au sein de la fédération qui sont à interroger. La suite de l'université d'été sera consacrée à l'analyse critique de ces rapports sociaux.

La poursuite d'une démarche de non-mixité met rapidement en exergue des processus institutionnels involontaires d'invalidation ou d'anesthésie de certaines paroles et de priorisation d'autres. Échéance et contenu des appels à projet et donc des financements, composition des conseils d'administration et contenu des ordres du jour, absence d'espace collectif jeune autonome, modèle de citoyenneté individuel dominant conduisant au recueil des opinions individuelles et non à l'élaboration d'une opinion collective, etc. cumulent leurs effets pour imposer une conformité institutionnelle en phase avec les priorités des programmes publics en direction de la jeunesse mais décalée des priorités de celle-ci. L'autorisation collective d'une parole critique aboutit de manière évidente à des prises de parole inédites. Des jeunes habituellement silencieux s'expriment et le font de manière parfois virulente en étant eux-mêmes surpris de l'âpreté de leurs propos. D'abord hésitants et n'intervenant que dans les travaux en petits groupes, ces jeunes «silencieux» s'autorisent progressivement au cours du weekend à des prises de parole en assemblée plénière. Ils interrogent pêle-mêle le contenu des actions de la fédération, le règlement intérieur, les modes de décisions, etc., mais aussi les raisons faisant qu'une partie importante des jeunes du territoire ne fréquentent pas les structures de la fédération. Logiquement, la volonté d'action collective surgit et s'oriente dans deux directions.

La première orientation est celle de la constitution d'un acteur jeune autonome au sein de la fédération. Elle se concrétisera par la mise en place d'une « commission jeunesse » dans chaque « centre » et à l'échelle fédérale, se donnant pour objectif le recueil et/ou la production du ou des « points de vue » de cet acteur avant la prise de grandes décisions. L'inégalité de place institutionnelle, d'expérience militante, de capacité de prise de parole ou d'argumentation, de maîtrise de certains thèmes et sujets, etc. tend à être compensée par l'existence de cet espace de production d'un collectif. Les débats au moment des prises de décision se font plus houleux mais avec beaucoup plus de participation des jeunes, le conflit tend à ne plus être vécu sur le mode de la seule négativité mais à être appréhendé comme nécessaire à la prise de décision démocratique, les ordres du jour des instances décisionnelles font naturellement une place à ces débats permanents reléguant d'autres questions auparavant chronophages à un second plan (débat budgétaires et de trésorerie, conformité aux règles bureaucratiques, etc.). Pendant plusieurs années, une génération de jeunes a ainsi pu bénéficier d'un espace de socialisation politique autonome en collaboration avec des militants de l'éducation populaire plus anciens. Sans surprise, on retrouvera ultérieurement ces jeunes comme acteurs de l'éducation populaire, responsables syndicaux, acteurs de luttes sociales, etc.

La seconde orientation est celle des dynamiques d'action. Les « commissions jeunesse » se donnent également pour mission de recueillir les besoins d'action venant « du bas » en opposition à celles descendantes, c'est-à-dire prédéterminées par un programme public, un appel d'offre, une échéance et un contenu plus ou moins imposés, un financement conditionné, une évaluation qui oriente, etc. Il en naîtra une dynamique d'autofinancement au service d'actions aussi diverses qu'une campagne d'affichage antiraciste, la publication d'un livret sur les contrôles policiers abusifs et les violences policières, des actions de solidarité en direction de foyers de travailleurs immigrés de proximité ou en direction des sans-domiciles, d'autres de solidarité internationale, etc. Ces actions multiples sur plusieurs années se traduiront enfin par l'arrivée d'un nouveau public ne participant pas auparavant aux activités des structures.

De quoi l'éducation populaire porte-t-elle le nom ?

La taille dévolue à cet article ne permet pas de décrire plus finement ces deux exemples et encore moins de donner d'autres exemples concrets de notre approche de l'éducation populaire². Les deux présentés suffisent néanmoins à en souligner quelques principes distinctifs. Ces principes soulignent en premier lieu l'inexistence d'un champ unique que l'on pourrait nommer « éducation populaire » au singulier. L'éducation populaire est, hier comme aujourd'hui, multiple et traversée de contradictions et de luttes entre différents modèles reflétant les clivages et oppositions qui caractérisent une société dans laquelle l'inégalité et les rapports de domination structurent les vies. Un premier clivage de l'éducation populaire peut se formaliser dans l'opposition entre des approches voulant « éduquer le peuple » et d'autres tentant de faire émerger des espaces-temps de coéducation et d'autoéducation collectifs et coopératifs. Dans le premier cas, la focale tend à se mettre sur les méthodes dans la quête effrénée d'un outil en mesure de rendre efficace la transmission d'un savoir entre un ou des « sachants » (militants, enseignants, pédagogues « actifs », etc.) et des « ignorants ». Dans le second, la focale est portée sur les conditions collectives à réunir pour qu'un savoir dominé puisse s'exprimer, se systématiser, s'échanger... La première approche spécifie l'éducation populaire comme démarche pédagogique, alors que la seconde la positionne comme démarche politique. Le pédagogique est-il un moyen au service d'une politique d'émancipation ou, au contraire, est-il un objectif en lui-même, c'est-à-dire un moyen au service d'un objectif politique qui, pour être souvent implicite ou inconscient, n'en est pas moins lourd d'effets ? En ce qui nous concerne, nous définissons volontiers notre approche de l'éducation populaire comme la tentative de créer des espaces de socialisation politique maîtrisés par un groupe subissant une inégalité ou une domination.

2 Qui s'inscrit dans le courant de l'action-recherche matérialiste (entre sociologie, éducation populaire et lutte pour les émancipations) que l'association P.H.A.R.E pour l'Égalité a contribué à créer petit à petit au gré des expériences pratiques, théoriques, politiques et de rencontres humaines que ses membres ont faites depuis les années 1970.

Ces espaces s'appuient sur des outils divers mais contribuent à passer du vécu individuel de l'inégalité à son analyse collective et, si possible, au combat contre cette injustice. Précisons qu'il n'y a aucune remise en cause de l'importance des méthodes, techniques ou réflexions pédagogiques dans notre approche mais simplement une vigilance à clarifier l'ordre des objectifs et des moyens.

Ce premier clivage en porte un second sur la nature de l'émancipation visée. Pour simplifier, une première approche visera l'émancipation individuelle (le collectif étant mis au service de celle-ci) et cherchera à outiller chacun et chacune pour leur permettre de s'épanouir individuellement, tandis qu'une seconde visera l'émancipation collective, c'est-à-dire prendra en compte les facteurs structurels de la domination qui restreignent l'autonomie individuelle et collective des membres des groupes dominés. La première est basée sur le postulat d'une possible émancipation individuelle sans remise en cause des processus systémiques et structurels de domination, la seconde sur celui d'une émancipation collective comme moyen et condition d'une émancipation individuelle. La première oriente vers des objectifs de découverte et de valorisation de soi, alors que la seconde dirige vers des dynamiques d'action afin de résoudre immédiatement des problèmes concrets et, à un terme plus long, de contester les processus de domination qui les produisent. Ici aussi, il n'y a dans nos propos aucun mépris pour ceux qui développent des actions visant l'épanouissement individuel. Nous voulons juste rester vigilants sur les processus néolibéraux d'instrumentalisation consistant à découpler les conséquences sur les individus des inégalités et dominations subies de leurs causes systémiques et structurelles. Passer des conséquences aux causes est en effet, selon nous, un des aspects clés du processus d'émancipation de l'idéologie dominante.

À son tour, ce second clivage en charrie un troisième portant cette fois-ci sur les rapports de pouvoir structurant l'expérience d'éducation populaire. Ces rapports agissent à un double niveau. En premier lieu, les rapports entre d'une part les « intervenants » (militants, acteurs de l'éducation populaire, etc.) et d'autre part les « participants » (le « public », les « usagers », etc.). Les deux pôles en interaction sont caractérisés généralement (heureusement pas

totalement) par un décalage de classe sociale, l'un étant globalement recruté dans les couches moyennes et l'autre dans les classes populaires. Il en découle le risque permanent que la subjectivité (produite par des réalités d'existence matérielle différentes), l'agenda, les priorités... qui s'imposent soient ceux des plus dotés en capital culturel, en pouvoir formel et informel d'influencer des décisions dans un groupe ou une société, en capacité de parole publique, en capacité de susciter de l'empathie et de mettre à distance les stéréotypes à priori invalidants et stigmatisants, en capacité de surmonter le manque de confiance en soi, etc. Ce décalage est un constat qui en soi n'est pas problématique. Ce qui est questionnant et lourd de conséquences, c'est la négation, la sous-estimation ou la non mise en travail collectif de cette donne pour en contrecarrer les effets de dépossession. Une telle situation est, bien entendu, encore aggravée lorsque l'expérience est financée, c'est-à-dire est encadrée par des objectifs institutionnels souvent implicites. Sur cet aspect également, il ne s'agit pas de rejeter les expériences s'inscrivant dans une politique publique ou institutionnelle mais simplement de se contraindre à l'exigence d'une explicitation des contraintes et implicites d'une part, et de clarification des dimensions faisant basculer du compromis sur les objectifs ou les moyens à la compromission d'autre part. Ces rapports agissent en second lieu entre les membres du groupe caractérisé par une non-homogénéité en termes d'égalité. L'expérience ne réunit jamais des sujets égaux et l'organisation collective du cadre et du fonctionnement doit en conséquence inclure une dimension de garantie égalitaire. Clarification et contractualisation du cadre de fonctionnement et choix d'un «bricolage méthodologique» – et non d'une méthodologie hégémonique – sont privilégiés pour que ce cadre soit protecteur et au service d'une diminution des inégalités héritées des trajectoires antérieures. Pour nous, le cadre protège et l'absence de règles renforce les inégalités préexistantes. C'est dire que nous nous situons à l'exact inverse de la logique libérale qu'exprime la maxime de «concurrency libre et non faussée». Les emprunts méthodologiques mis en cohérence dans le «bricolage» cité ci-dessus incluent les critères

d'encouragement à la parole des plus silencieux et d'obstacle aux tentatives de prise du pouvoir – rarement explicite et volontaire mais quasi systématiquement implicite et involontaire.

Ce troisième clivage en révèle un autre tout aussi important relatif à la notion de « savoir ». Le principe d'une unicité du « savoir » fait, selon nous, partie des processus de domination. De même qu'il existe une ou des histoires dominantes et une ou des histoires dominées, il existe des savoirs dominants et des savoirs dominés. L'hégémonie d'un type de savoirs sur d'autres vise à occulter ces derniers pour invalider les remises en cause potentielles du système de domination qu'ils portent. La question posée est donc celle du matériau premier du processus éducatif visé. Celui-ci est-il constitué de savoirs d'expérience ou d'usage – liés au vécu d'inégalités ou de dominations d'une part et aux tentatives spontanées pour s'en libérer et/ou en atténuer les effets destructeurs d'autre part – ou de savoirs extérieurs – théoriques, pédagogiques, méthodologiques, construits en système... – apportant l'émancipation de l'extérieur ? Dans le premier cas, le collectif est l'acteur premier et l'intervenant (ou les intervenants) l'acteur secondaire ou plus exactement l'acteur facilitateur se positionnant au service d'un groupe et sous son contrôle démocratique. Dans le second cas, l'intervenant est, volontairement ou non, consciemment ou non, dans une logique de « mission civilisatrice », c'est-à-dire *qu'in fine*, il contribue à la reproduction du système global de domination. La question posée ici n'est pas celle de l'intentionnalité mais celle du modèle sous-jacent. Nous n'avons aucune raison de remettre en cause la sincérité et la volonté émancipatoire des intervenants en « éducation populaire ». Nous voulons juste rappeler que le processus d'émancipation individuel comme collectif suppose ou nécessite que soient brisées les intériorisations des places dominées d'une part et les parcellisations individuelles – c'est-à-dire la perception individuelle des problèmes rencontrés, éludant les causes systémiques et sociales au profit des seules « causes » individuelles – du groupe dominé d'autre part. Or une telle opération ne peut se réaliser de l'extérieur. La première internationale soulignait déjà que « l'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes ».

Ces clivages trop rapidement décrits distinguent une éducation populaire comme mission civilisatrice et une autre comme dynamique de remise en puissance mutuelle de sujets dominés par le partage d'une expertise d'expérience individuelle liée à une inégalité subie, sa transformation par l'analyse partagée en savoir collectif et sa mutation en dynamiques d'action collectives contre les oppressions. L'institutionnalisation historique de l'«éducation populaire» en Europe est venue, selon nous, occulter les questions ci-dessus évoquées. Les regards eurocentrés sur ces questions freinent la prise en compte d'autres expériences d'éducation populaire comme on en trouve en Amérique latine ou en Afrique, où le processus d'institutionnalisation a été plus faible. Sur cet aspect également, des savoirs d'expérience essentiels sont occultés et mériteraient que nous les connaissions mieux.





« Cette formation 'l'alpha populaire' que vous animez, c'est quoi ? Une formation pour apprendre avec la chanson ? », me demandait en 2018 une participante à un des ateliers de l'Université de printemps de Lire et Écrire avec qui je partageais la table du repas de midi. Définir et décrire des pratiques d'alphabétisation populaire, non pas en référence à Claude François mais bien en lien avec sa filiation et son utopie fondatrice, l'éducation populaire, telle est l'ambition de la formation de quatre jours proposée par Lire et Écrire aux formateurs en alpha. Pourquoi avons-nous créé cette formation ? Dans quel contexte sociétal ? Quels contenus proposons-nous ? Qu'apprenons-nous de ces moments de rencontres formatives sur l'alpha aujourd'hui dans sa visée émancipatrice ?

L'alpha populaire, ça s'en va et ça revient...

Aurélien Audemar, Lire et Écrire Communauté française

« Sans l'accompagnement du langage, l'action ne perdrait pas seulement son caractère révélateur, elle perdrait aussi son sujet pour ainsi dire ; il n'y aurait pas d'hommes mais des robots exécutant des actes qui, humainement parlant, resteraient incompréhensibles. L'action muette ne serait plus action. »
Hannah Arendt¹

¹ Hannah ARENDT, *Condition de l'homme moderne*, Calman-Lévy, 1961 (1958 pour la version originale en anglais).

Les associations dans lesquelles nous travaillons ont tellement changé depuis leur naissance au début des années 1980² que si nous ne prenons pas le temps de nous arrêter pour refaire le fil de notre histoire, de nos engagements, le sens de notre action pourrait bien nous échapper, nous glisser entre les mains. Décélérer et nous redemander : quelle est notre utopie ? A-t-elle changé ? Pourquoi ? Que voulons-nous défendre aujourd'hui comme vision et pratiques de l'alphabétisation ? Quels choix pédagogiques posons-nous et pour quel projet de société ?

C'est par un chantier d'une durée de quatre ans au cours duquel nous avons construit les *Balises pour l'alphabétisation populaire*³ que Lire et Écrire a voulu répondre à ces questions, puis par des formations issues de ce travail de réflexion et de mise à plat de nos théories-pratiques dont la formation « l'alphabétisation populaire – ancrages historiques et pratiques »⁴.

Quel horizon visons-nous ? « *Quelle inaccessible étoile ?* », dirait Jean-Pierre Nossent⁵ (à la suite de Jacques Brel). Les finalités de transformation pour un monde plus égalitaire qui ont motivé la création d'une association telle que la nôtre restent les mêmes. Or ce rêve d'un monde plus juste dans lequel l'analphabétisme n'existerait plus se voit contrarié. Les inégalités économiques sont croissantes, les droits sociaux et culturels malmenés. Les discours poussant à la fragmentation de la société dominant. Les actions collectives et l'émancipation des groupes dominés ont la vie dure face à l'individualisation des « prises en charge de bénéficiaires ». La pluralité des

2 Voir : Sylvie-Anne GOFFINET, *Lire et Écrire dans la filiation de l'alpha populaire, hier et aujourd'hui ?*, pp. 73-86 de ce numéro ; *L'alpha populaire : des pratiques diversifiées mais une filiation commune*, www.lire-et-ecrire.be/filiation

3 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, p. 55, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf

4 Formation créée par deux groupes de travail de Lire et Écrire composés de formateurs et de coordinateurs pédagogiques et de projets. D'autres formations en lien avec les *Balises pour l'alphabétisation populaire* ont également vu le jour en didactique de l'oral, didactique des mathématiques et didactique de l'écrit ainsi qu'une formation à l'évaluation. Voir : www.lire-et-ecrire.be/Formations-continuees

5 Jean-Pierre Nossent a notamment été chargé de mettre en place le décret Éducation permanente de 1976, puis a été inspecteur général pour la Culture à la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il est aussi un des cofondateurs de Peuple et Culture Wallonie et a été formateur à l'Université populaire de Liège.

sources de subventionnement qui nous permet d'accueillir et de former de nombreux participants tend à catégoriser nos actions d'alphabétisation et à fractionner ce qui forme pourtant un tout. Alors, qu'est-ce qui est commun à toute action d'alphabétisation populaire ? De quoi est-elle composée ?

Quatre jours pour réfléchir à ce commun, l'analyser, c'est peu et c'est pourtant beaucoup pour certains dont le temps de travail est déjà bien rempli. (S')autoriser des espaces de formation sur la durée est déjà une forme de résistance à l'idée que la pédagogie ne serait que recettes à transmettre. Face à l'angoisse du futur et suite aux lendemains désenchantés, il nous semble important que chaque acteur du monde de l'alpha pop puisse aujourd'hui situer ses pratiques et ses engagements, les discuter et les mettre en perspective, grâce à l'analyse du contexte actuel mais aussi à ce qui porte depuis ses origines le mouvement ouvrier et l'éducation populaire.

C'est ainsi que, dans la formation, nous proposons d'abord de prendre le temps de faire un état des lieux de l'idéologie dominante de notre société. Nous invitons ensuite à revisiter l'utopie fondatrice d'un mouvement comme Lire et Écrire pour en analyser les tensions qui, jusqu'à aujourd'hui, traversent nos réalités. C'est pendant ce travail qu'un collègue du Brabant wallon nous rappelait les mots d'Eduardo Galeano : *« L'utopie est à l'horizon. Je fais deux pas en avant, elle s'éloigne de deux pas. Je fais dix pas, elle s'éloigne de dix pas. Aussi loin que je puisse marcher, je ne l'atteindrai jamais. À quoi sert l'utopie ? À cela : elle sert à avancer. »*⁶

L'utopie est nécessaire pour repenser la dynamique d'une société, pour fonder une histoire commune nous dit Michèle Riot-Sarcey dans *Le réel de l'utopie*⁷. Elle nous lance également cet appel : *« Ce sont nos histoires que l'on raconte. Tissons notre histoire ! Ne la laissons pas raconter par les tenants de l'information officielle. »*⁸

6 Eduardo GALEANO, *Paroles vagabondes*, Lux Éditeur, 2010.

7 Michèle RIOT-SARCEY, *Le réel de l'utopie. Essai sur le politique au XIX^e siècle*, Albin Michel, 1998.

8 Michèle RIOT-SARCEY, *Quel est le sens, la place et le rôle des utopies dans les sociétés ?*, Intervention lors de la 20^e Journée d'étude de la FeBISP, *Utopie et Insertion, de l'idée à l'action !*, 11 octobre 2016.

Après l'analyse du contexte dans lequel nous baignons et tentons de ne pas nous noyer, il s'agit de replacer notre action dans son histoire, histoire avec un grand et un petit «h», histoire de l'éternel conflit entre instituant et institué, pouvoir et contre-pouvoir. C'est avec l'animation «petite histoire, grande histoire» que nous retissons le fil de l'histoire de l'éducation et de l'alphabétisation populaire en Belgique dans laquelle chaque participant s'inscrit par le récit de ses propres histoires d'engagement. Nous marquons ainsi notre appartenance à l'histoire de l'alphabétisation populaire, empreintes individuelles et de groupe.

Suite à ce travail de contextualisation de nos pratiques, nous pouvons décrire ce qu'il est indispensable d'apprendre en alpha : quels sont les savoirs à développer quand on a la vision qui est la nôtre de l'alphabétisation où le savoir est une condition fondamentale de la liberté et où chacun doit être un maillon du savoir ? Michèle Riot-Sarcey, qui notamment questionne comment se construit «l'imaginaire dominant des sociétés» et met à jour «la fécondité de l'utopie»⁹, encourage à nous occuper de «ce qui ne nous regarde pas». C'est-à-dire, pour notre secteur, à travers l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, apprendre à regarder au-delà des évidences, des miroirs aux alouettes ou de la désespérance et habiter cette posture de chercheur pour comprendre, penser et agir. Pour ce faire, nous nous basons sur ce que nous avons nommé «la Roue de l'alphabétisation populaire»¹⁰ pour mettre à jour, dans des exemples de pratiques, les compétences à l'œuvre à l'oral, à l'écrit et en mathématiques tout autant que celles de compréhension, de réflexion et d'action. Ces précieux récits de pratiques sont issus des expériences des membres du groupe en formation, d'extraits de *Journaux de l'alpha* et de vidéos venant de nos collègues québécois¹¹.

9 Lecture commentée de l'ouvrage *Le réel de l'utopie* de Michèle Riot-Sarcey par Monique BOIREAU-ROUILLÉ, in *Revue d'histoire du XIX^e siècle*, n°19, 1999, pp. 147-151, journals.openedition.org/rh19/160

10 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), op. cit., pp. 85-125 (*Savoirs et compétences pour comprendre, réfléchir et agir le monde*), p. 147 (*La Roue sous ses différentes formes – Outil d'analyse*).

11 Le RGPAQ (Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec) met à disposition de nombreuses publications papier et vidéo faisant récit de pratiques en alphabétisation populaire.

Les invariants de l'alpha pop se font jour : l'approche collective et solidaire, la nécessité d'interroger le sens qu'a la formation pour les participants, de partir de leurs situations vécues, de leurs questionnements, de leurs désirs ainsi que de la pratique de pédagogies émancipatrices, c'est-à-dire de pédagogies qui développent savoirs, pouvoir d'agir, processus égalitaire et réflexivité¹².

Alors que la question sociologique des inégalités est relativisée par une approche psychologisante – « on peut être riche et malheureux ou son revers, pauvre et heureux » –, que parler d'alphabétisation « populaire » fait rire sous cape certains de nos contemporains se réclamant de la modernité – l'éducation populaire appartiendrait au passé ou à une minorité de nostalgiques –, nous entendons d'autres affirmer combien la montée des inégalités est criante et la lutte urgente, et combien est fondamental le rôle qu'y joue l'alphabétisation populaire par ses choix pédagogiques émancipateurs et son exigence des savoirs à développer.

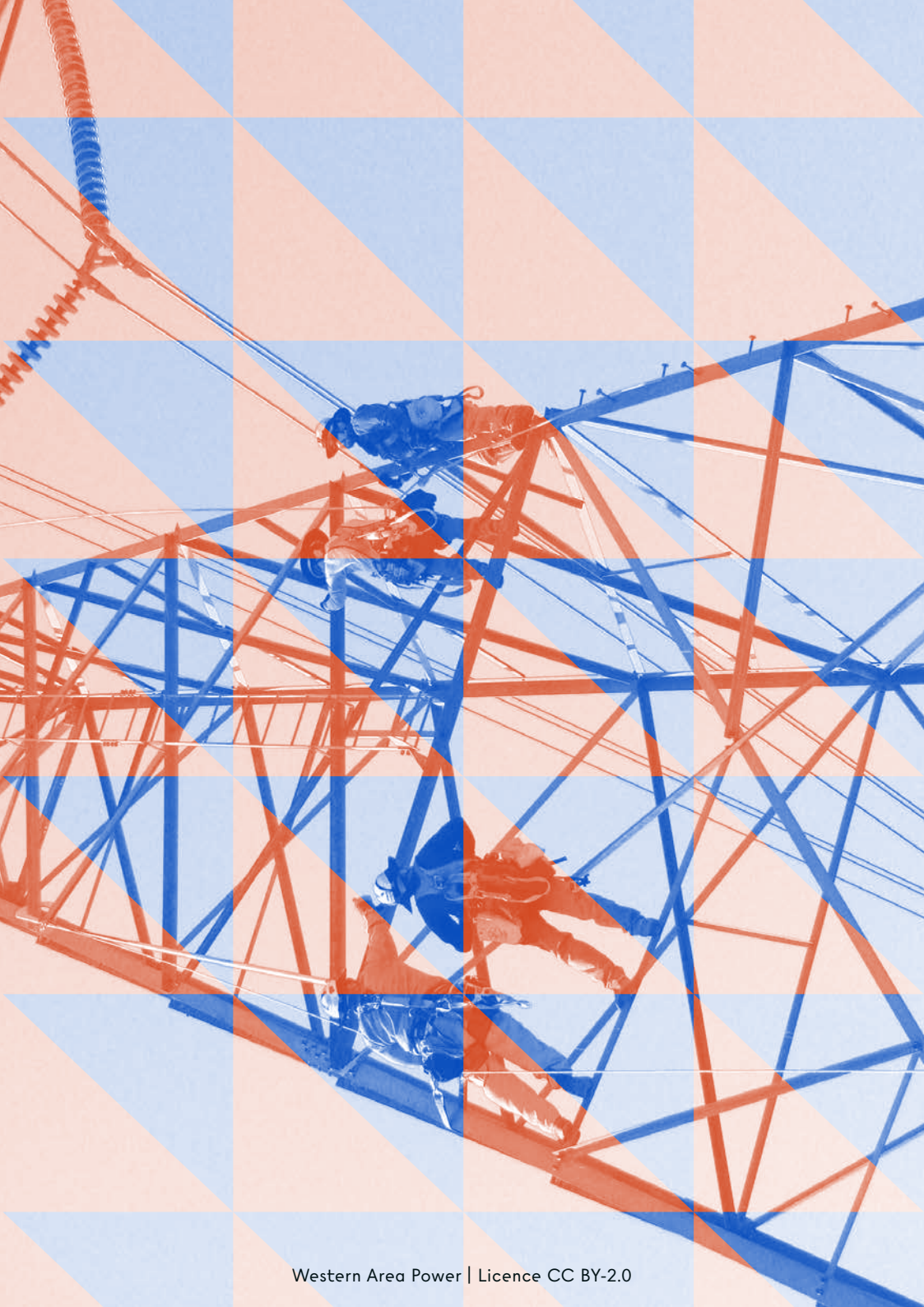
Nous avons animé cette formation dans plusieurs équipes de Lire et Écrire en Région wallonne et à Bruxelles ainsi qu'auprès de travailleurs d'autres asbl. Je ne ferai pas ici un compte rendu d'évaluations qui assommerait le lecteur. Mais parmi les nombreux retours des participants, je retiens celui d'un collègue du Luxembourg qui venait d'être engagé comme formateur : *« Je ne pensais pas que le métier de formateur en alphabétisation populaire avait autant de profondeur. »*

Au cœur des débats sociétaux, politiques et pédagogiques, les dimensions du travail en alphabétisation populaire sont nombreuses¹³, à l'opposé de l'image d'Épinal du bon alphabétiseur, lisse, condescendant et plein de bonne volonté. (Se) (dé)former poursuit aussi cette ambition : d'une part se donner des outils de réflexion et d'action, et de l'autre donner à voir ce qu'est l'alphabétisation populaire, et ainsi valoriser la complexité de notre travail.



¹² AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), op. cit., pp. 57-70 (*Mettre en œuvre l'alphabétisation populaire*) et pp. 171-185 (*Faire tourner la Roue*).

¹³ Ibid., pp. 82-84 (*Travailler en alphabétisation populaire*).



Dans cet entretien, Marilyn Demets, formatrice à Lire et Écrire Wallonie picarde, raconte son métier, une vocation. Elle dévoile d'abord sa triste expérience dans le milieu scolaire qui l'a menée vers l'alphabétisation pour adultes et qui, malgré sa rudesse, a été porteuse d'enseignements pour sa pratique de formatrice. Elle décrit ensuite comment elle travaille avec les groupes d'apprenants, déroule le fil des formations à partir de quelques exemples marquants. Avec une grande modestie, elle relate comment elle instaure le partage du pouvoir et du savoir au sein des groupes. Une militante tout en discrétion.

Voyage local en carte postale, pochettes-carnet de bord, points de croix et autres inattendus

Récit d'une formatrice en alphabétisation populaire (1)

Entretien avec Marilyn Demets,

Lire et Écrire Wallonie picarde

Propos récoltés et mis en forme par Aurélie Audemar,

avec l'aide de Nancy D'Hondt pour la retranscription,

Lire et Écrire Communauté française

De l'enseignement à l'alphabétisation populaire

Tu pratiques l'alphabétisation populaire à Lire et Écrire depuis longtemps, sans avoir attendu le cadre de référence pédagogique¹. Pourquoi as-tu opté pour cette approche ?

Dans mes activités professionnelles précédentes, j'ai souvent été en contact avec des personnes en difficulté de lecture et d'écriture, dans différents milieux, avec des gens très différents. Accoler le terme « populaire » à « alphabétisation » m'étonne car, pour moi, l'alphabétisation ne peut être QUE populaire.

Juste avant de travailler à Lire et Écrire, je travaillais comme enseignante en arts plastiques. Ça se passait très mal à l'école. C'était violent. Je me souviendrai toujours de ce moment où, alors qu'on m'avait demandé de surveiller l'étude, un élève avait renversé une armoire. L'étude, c'était cinquante élèves que je ne connaissais pas, que je ne savais même pas appeler par leur nom. Je pleurais tous les jours en rentrant chez moi. J'ai tenu trois mois. C'était très dur. Mais il y a eu ces deux fois, les deux seules qui se sont bien passées...

La première, c'était le jour où un garçon est entré dans mon cours de techniques manuelles alors que j'étais en train d'enseigner les points de croix. Il m'a dit : *« J'ai étude, est-ce que je peux rester près de vous ? »* Comme je n'osais pas lui dire non parce qu'il en imposait physiquement – il devait faire deux mètres et il m'avait déjà poursuivie une première fois –, je lui ai répondu : *« Oui, mais on fait de la broderie. »* Il s'est installé à côté de moi. Il s'est mis au travail. Il a commencé à me raconter : *« Moi, je viens d'un foyer, on m'a mis dans cette école-ci, ce n'est pas du tout ce que je veux faire, je voudrais être menuisier et on m'a mis dans une section mécanique. »* Il a été calme pendant les trois heures de cours. Il avait 15 ans, il n'avait pas envie d'être là, on l'empêchait de faire ce qu'il voulait faire, donc évidemment qu'il ruait tout le temps dans les brancards. La plupart des enfants qui étaient dans cette école venaient du même foyer.

La deuxième fois où il y a eu un moment suspendu, c'est un jour où j'en avais tellement marre de ne pas être écoutée et de voir

1 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabetsation_populaire.pdf

les élèves occupés à tout autre chose que ce que je leur avais demandé de faire. J'ai fini par les interpeler : « *Vous faites quoi ?* » Ils m'ont répondu : « *On a une interro dans une autre matière, on est en train de se préparer mais on ne comprend rien.* » J'étais tellement dépitée que je leur ai proposé de me montrer ce qu'ils faisaient. Je suis alors allée d'élève en élève et je les ai aidés à comprendre. Ce jour-là, personne n'a râlé, ni n'a commencé à faire n'importe quoi. On n'a pas travaillé sur ce que j'avais prévu ni spécialement sur ce qu'ils aimaient mais sur leur intérêt du moment. C'est ce jour-là que j'ai réalisé que mon rêve de petite fille d'être institutrice, c'était ça, que je ne voulais plus donner un cours qui n'intéresse personne, plus être prof dans une matière unique et enfermante. Forcer des personnes à apprendre quelque chose qu'elles n'ont ni envie ni besoin d'apprendre, c'est insensé.

Qu'est-ce que tu voulais faire alors ?

Quand je suis arrivée en alpha, d'abord je ne savais pas ce que j'étais autorisée à faire. Il a fallu du temps pour que je n'aie plus peur de « mal » faire. Une fois que j'ai été rassurée par rapport à ça, j'ai eu ENVIE de faire plein de choses différentes avec les groupes, et surtout que ça ait du sens pour les apprenants, qu'ils aient un intérêt. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, je pars beaucoup de ce qu'ils me demandent, de leurs centres d'intérêt que je croise avec les miens. Sans leur adhésion, ça ne fonctionne pas.

Points de départ : point de croix et autres inattendus

Comment tu fais pour partir de ce que les gens demandent en formation ?

Je ne fais rien (rires). Au début, je préparais beaucoup trop parce que j'avais besoin de me rassurer. Maintenant, ce n'est plus du tout le cas. Ma question n'est plus « qu'est-ce que je vais faire demain ? » mais « qu'est-ce que je vais abandonner demain ? ». J'ai une liste incroyable de choses qu'on pourrait faire, soit des choses que les apprenants m'ont demandées, soit qu'on est en train de faire et qu'il faut continuer, ou encore des pistes apparues en faisant ceci ou cela.

De manière générale, je propose beaucoup de travaux manuels en formation parce que je me suis rendu compte que de nombreux gestes qui sont considérés comme évidents ne le sont pas, tel que savoir découper ou encore emboîter des éléments pour construire une forme en trois dimensions. J'ai encore pu le constater récemment dans un projet que nous menons. Il s'agit de la réalisation d'un jeu à partir de matériaux de récupération. À partir de gros blocs qu'on doit emboîter comme des Lego, un participant voulait créer une tour mais il ne savait pas comment empiler les blocs pour faire des fenêtres.

Après avoir douté, m'être demandé si j'étais « dans le bon » en organisant ce genre d'activités qui, vues de l'extérieur, ne correspondent pas à l'image de l'alphabétisation, j'ai osé les développer, notamment grâce à mes premières expériences en coanimation avec Virginie, une collègue plus expérimentée. J'ai commencé par initier les apprenants au point de croix parce que, dans le groupe, il y avait des personnes qui avaient envie d'apprendre cette technique qui, par ailleurs, demande de nombreuses compétences en mathématiques : il faut projeter un dessin sur une surface définie, pouvoir compter, centrer son travail. C'est aussi l'apprentissage d'un geste répétitif précis. J'ai ensuite continué à proposer des activités manuelles liées à la couture quand ça avait un sens. Contrairement au stéréotype, les hommes tout autant que les femmes adhèrent très rapidement si la confiance est là.

Correspondance en temps de pandémie : la carte postale

Tu peux donner un exemple de ce que vous êtes en train de faire aujourd'hui ?

J'avais vu sur *Facebook*, un appel d'enfants de neuf ans scolarisés à l'École européenne de Mouscron. Ils racontaient qu'ils n'avaient pas pu partir en vacances durant l'été à cause des mesures liées à la pandémie et qu'ils souhaitaient voyager autour du monde au travers de cartes postales. J'en ai parlé au groupe pour savoir si ça les intéressait de répondre à cette demande et la réponse a été affirmative.

Après réflexion et échanges, nous avons décidé de créer une carte postale nous-mêmes au lieu d'en acheter une. Pour décider du recto de la carte, nous avons dressé une liste de tout ce qui pourrait être intéressant à découvrir à Tournai pour des enfants de leur âge : le Musée de la marionnette, le Musée de l'histoire naturelle, la statue de Martine²... Nous avons alors choisi cette dernière car elle est en extérieur. Avec les mesures sanitaires, c'est ce qui nous semblait le plus accessible.

Aussi, comme les enfants nous avaient envoyé une photo de leur classe avec les drapeaux européens, nous nous sommes dit que nous pourrions nous en inspirer. C'est comme ça que nous sommes allés en ville, un jour où le soleil brillait, pour faire une photo de nous tous à côté de la statue de Martine avec les gilets Lire et Écrire et nos masques. Puis nous nous sommes interrogés sur ce qu'on pourrait leur raconter et nous avons écrit un texte pour nous présenter et expliquer les raisons de notre photo.



Photo du groupe auprès de la statue de Martine.

² Martine, héroïne de la littérature jeunesse des années 1950 à aujourd'hui.

Comment avez-vous procédé pour l'écriture du texte collectif ?

Je leur ai demandé : « *Qu'est-ce que vous avez envie de leur écrire ?* » Nous avons alors ensemble dressé une liste de tous les contenus qui paraissaient intéressants. Chacun a fait part de son idée : se présenter, dire qui on est, expliquer pourquoi le choix de la statue de Martine, etc. J'ai ensuite invité chacun à écrire ce qu'il souhaitait à partir de cette liste. Puis chacun a partagé son écrit.

Lors de l'écriture d'un texte collectif, la consigne est de produire un message compréhensible, c'est-à-dire axé sur le sens et en osant écrire même ce qu'on ne pense pas encore savoir orthographier. On travaille toujours, d'abord et avant tout, le texte pour qu'il fasse sens, puis ensuite seulement on travaille l'orthographe. Le texte est noté au tableau tel qu'ils l'ont eux-mêmes rédigé. Puis on regarde, on observe, on analyse. Je leur demande : « *Qu'est-ce qu'il faudrait changer ? Pourquoi ? ...* » Et on discute de chaque erreur. Dès qu'ils voient le texte au tableau, certains remarquent immédiatement qu'il manque une info ou une idée, à quel endroit il y a une erreur, qu'il manque un mot... Je le lis et le relis pour que les débutants en lecture puissent participer, si pas toujours à l'orthographe, au moins au sens.

Comme il s'agissait ici de textes individuels mais qu'il y avait matière à créer un texte collectif, normalement, j'aurais demandé à chaque personne de venir écrire son texte au tableau mais, avec les règles sanitaires, c'est moi qui ai recopié chaque texte. Après avoir mis ensemble et corrigé

les textes de tous, nous avons choisi les idées que nous voulions garder en fonction de nos intentions et des destinataires.

Bonjour,

Nous sommes un groupe de « Lire et Ecrire » à Tournai. C'est une a.s.b.l. qui donne des formations d'alphabétisation à des adultes. Notre local est situé « Al Maseon du Pichou » dans le quartier St Piat.

Suite à votre invitation sur Facebook nous vous envoyons une carte postale sur le thème de Martine car elle a été dessinée par Marcel Marlier qui a habité à Herseaux et à Tournai. Et ses livres ont été édités dans les imprimeries Casterman à Tournai.

Si vous voulez nous répondre, notre adresse mail est : tournaideux@gmail.com

À bientôt,

Tout le groupe de Tournai 2

Une fois le texte rédigé, il a fallu décider qui allait le recopier sur la carte. Pour ce faire, nous avons fait des exercices pour apprendre à adapter la taille de sa graphie en fonction de l'espace disponible, sachant que le texte était un peu long et qu'il devait entrer sur un format carte postale. Puis nous avons choisi la personne qui avait l'écriture la plus lisible.



Quand tu leur as parlé de ce projet, qu'est-ce qui, d'après toi, les a enthousiasmés ? D'où est venue leur curiosité ?

Ils sont toujours partants pour tout. C'est un groupe que j'ai depuis longtemps, même s'il y a toujours des arrivées et des départs. Mais il y a un noyau dur. Ce sont des personnes qui ont l'habitude de travailler avec moi, avec qui j'ai déjà réalisé pas mal de projets et je crois qu'ils se rendent compte qu'ils apprennent des choses nouvelles, ils font des expériences et des découvertes auxquelles ils ne s'attendaient pas.

Ce qui fait qu'ils adhèrent à ce type de proposition, même si parfois certains sujets les intéressent un peu moins, c'est que je fais le lien avec leur projet individuel de formation. Par exemple,

quelqu'un avait exprimé vouloir envoyer des cartes postales aux anniversaires de ses petits-enfants, donc nous l'avions noté comme un de ses objectifs d'apprentissage. Un autre voulait apprendre à écrire une lettre. Nous n'avons pas directement travaillé leurs demandes mais nous pouvons faire des liens et identifier, dans ce que nous avons fait, ce qu'ils pourront transférer dans d'autres situations, proches de celles travaillées en groupe. Nous pouvons aussi reprendre les points communs entre les différentes formes de messages écrits : lettre et carte postale.

Il y a aussi une question de confiance. Ils se sont rendu compte qu'à chaque fois, nous allons au bout du projet, que le résultat est satisfaisant. Et c'est important qu'il y ait toujours une production, une trace du travail, valorisante, partagée avec d'autres et incluant un travail manuel.

J'ai remarqué aussi que les apprenants ont très souvent l'envie de rendre service, d'être solidaires. La demande ne vient parfois que d'une seule personne, parfois aussi de Lire et Écrire, mais les autres sont d'accord de travailler sur la proposition, simplement car quelqu'un en a besoin.

Pochettes–carnet de bord et mode d'emploi

Dans ce projet que tu viens de raconter, vous avez créé, écrit une carte postale et entamé une correspondance avec des enfants. Tu as d'autres exemples de productions ?

Nous fonctionnons en entrées et sorties permanentes. Mon groupe est multiniveau avec des personnes francophones et non francophones. Quand un apprenant commence sa formation, on établit ensemble un projet individuel de formation (PIF) qui formalise nos échanges sur ce pour quoi il vient en formation, ses objectifs d'apprentissages... Puis, au fil de la formation, nous reprenons ces éléments et nous mettons à plat ce que l'apprenant a appris, s'il a atteint ses objectifs, si de nouveaux sont apparus. J'ai une farde pour garder les traces de ce que nous faisons au fil des jours car ce format permet de classer les choses dans un certain ordre. Chaque apprenant constitue parallèlement un carnet de bord.

En lien avec le fait que le groupe se modifie régulièrement, en

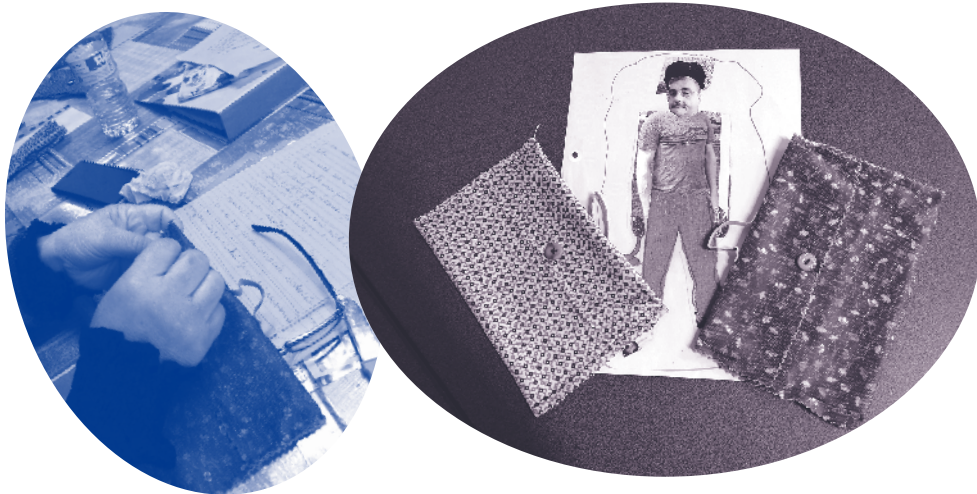
plus de proposer un carnet de bord sous forme de farde, depuis deux ans, je leur propose de transformer leur PIF en petites cartes et de les ranger dans des pochettes en tissu : une pochette avec un bouton vert et une autre avec un bouton rouge. Ce que chacun souhaite apprendre est noté en une phrase sur un petit carton : « Je voudrais être capable de ... » En début de formation, tous les papiers sont dans la pochette avec le bouton rouge, puis, petit à petit, ils passent dans celle avec le bouton vert. En effet, à chaque évaluation, l'apprenant reprend ses objectifs d'apprentissages et, ensemble, nous nous interrogeons : « A-t-on travaillé pour que tu puisses atteindre cet objectif ? Oui ? Non ? Comment ? » « Tu réussis maintenant à le faire ? Oui ? Non ? Pourquoi ? » Ça m'aide aussi à faire un point sur ce qu'on a travaillé, ce qu'ils savent faire, à vérifier si je tiens compte de leurs demandes, à déterminer des pistes de travail pour la suite. Et ça permet aux apprenants de voir plus clair dans la progression de leur PIF qu'avec une farde qu'ils devraient relire à chaque évaluation.

Aussi, ces pochettes, il a fallu les fabriquer. Pour ce faire, je leur ai donné un mode d'emploi de fabrication écrit.

Nous travaillons beaucoup à partir de modes d'emploi. Par exemple, comme il était beaucoup question des masques durant cette période, quand, après le premier confinement, on a repris en présentiel, je leur ai donné un mode d'emploi pour fabriquer un masque en papier, avec pour consigne de réaliser ce qui était décrit. Ils devaient alors lire, c'est-à-dire comprendre, puis identifier les informations nécessaires à la réalisation des mesures, jusqu'à la production du masque. Je travaille de cette manière car, suite à la lecture d'un mode d'emploi, il y a toujours une réalisation qui rend les contenus de la lecture, des savoirs mathématiques, de l'écriture... concrets. Le petit « piment » c'est que c'est toujours une surprise. Je ne leur dis pas ce qu'ils doivent réaliser. Ceux qui ont l'habitude s'amuse dès le départ à faire des hypothèses sur la réalisation finale.

Pour fabriquer les pochettes, nous avons donc, d'abord, mené un travail en lecture, puis en mathématiques : calculer, mesurer... Ils ont dû ensuite utiliser une machine à coudre. Certains sont très à l'aise avec la couture et se sont chargés des coutures plus difficiles

à réaliser pour ceux qui l'étaient moins. Et, pour personnaliser les pochettes de chacun, ils ont fabriqué un bonhomme qui les représentait à partir d'une photo d'eux-mêmes. C'est une idée que m'avait soufflée ma collègue Lysiane.



Partager pouvoir et savoir

C'est une forme très créative de *Mes Chemins d'apprentissages*³ que tu proposes là. Le travail qui a été mené autour du cadre de référence et les différents outils qui ont été créés t'ont-ils apporté quelque chose ?

Le cadre de référence pédagogique a remis tout en place pour moi. J'ai eu des difficultés au départ car j'ai du mal avec le théorique, je dois d'abord me plonger dedans, poser des questions et après, ça se met en place. Il se fait aussi que j'ai collaboré à l'élaboration de l'outil *Mes chemins d'apprentissages* puisqu'avec le groupe que j'animais, nous l'avons testé. Lors de la phase de test de la première

3 L'enjeu de ce portfolio, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/mes_chemins_d_apprentissage.pdf, est de permettre aux apprenants de maîtriser leur parcours de formation dans une optique d'évaluation formative. Voir également : 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, www.lire-et-ecrire.be/ja215

version, certains termes n'allaient pas, les parties étaient trop nombreuses, ce n'était pas visuel et, pour des gens qui ne savent ni lire ni écrire, c'était beaucoup trop fourni. Quand on a reçu la nouvelle version, même si on aurait pu encore enlever certains éléments qui, pour nous, n'étaient pas nécessaires, on a pu constater qu'on avait tenu compte de notre avis et de celui que d'autres avaient donné.

Ce n'est pas la première fois qu'on demande l'avis de notre groupe sur des documents de ce type qui viennent aussi parfois d'autres institutions. Quand les apprenants voient que leurs remarques sont prises en considération, qu'ils ne s'investissent pas pour rien et qu'ils voient un résultat positif, ils sont plus confiants et partants quand j'arrive avec de nouvelles propositions. Cependant, avec ce type de projets, je ne suis pas certaine d'engager autant les apprenants dans le combat politique de Lire et Écrire que d'autres formateurs, mais j'essaye de le faire à ma mesure.

Au-delà du combat politique, ce qui est au cœur de l'alpha populaire, c'est comment on déconstruit la posture du formateur, la manière dont on travaille avec les apprenants, comment on partage le pouvoir et le savoir avec eux et comment ils le partagent entre eux. C'est en soi une démarche politique et cela n'empêche pas la construction de discours et d'actions politiques vers l'extérieur. Au contraire, il me semble que dans ce que tu proposes, il y a un espace pour construire ces discours et ces actions.

Ce que je voudrais ajouter, c'est qu'on travaille aussi beaucoup avec le groupe Réseau de la régionale⁴ parce qu'il y a actuellement quatre personnes de mon groupe qui y participent, ce qui facilite les collaborations.

Nous avons mené tellement de projets en collaboration que je ne sais pas lequel citer. Par exemple, il y a deux ans, nous avons travaillé avec un groupe de Lire et Écrire Mouscron sur la réécriture

4 Les groupes Réseau de Lire et Écrire ont pour objectif de permettre aux participants de construire une parole commune sur un problème de société en lien avec leur expérience de l'analphabétisme et de se mobiliser pour que leurs difficultés soient entendues et prises en compte. Voir exemples dans l'article : Le GT réseau de Lire et Écrire et des apprenants membres d'un groupe réseau, *Participation et gouvernail : tous sur le bateau*, in *Journal de l'alpha*, n°210, 3^e trimestre 2018, pp. 20-23, www.lire-et-ecrire.be/ja210

de documents de la mutuelle socialiste, Solidaris, qui avait fait le constat que soit les gens ne les lisaient pas soit ils ne les comprenaient pas. À leur demande, nous les avons transformés pour qu'ils soient plus lisibles. Le résultat a été magnifique. Quelque temps plus tard, une personne du groupe a reçu un des documents que nous avions remaniés et qui correspondait quasiment entièrement à notre proposition. Il a réussi à le remplir sans aide. Ce sont des petites transformations mais qui, pour moi, redonnent confiance dans la capacité d'agir et montrent l'intérêt d'apprendre et de travailler en groupe.

Je suis formatrice depuis presque 20 ans. Et tout évolue tout le temps. À mon sens, le plus important est de ne pas se décourager, qu'apprenants et formateurs ne se mettent surtout pas de pression. Combien de fois n'ai-je pas douté, combien de fois ne me suis-je pas plantée... Aussi, parfois, nous nous sommes engagés dans un projet qui ne tenait pas la route et il a fallu tout revoir... On recommence et ça va mieux la fois suivante. On n'est pas obligé de TOUT faire TOUT le temps. On n'est pas obligé de tout réussir non plus. Je pense que si chacun fait comme il le sent, comme il le ressent, à sa manière, avec ses sensibilités et comme il peut, c'est déjà beaucoup. Chaque formateur a ses domaines de prédilection, moi, j'ai tendance à inviter les apprenants sur le chemin de la création manuelle parce que c'est MON truc ; pour d'autres, ce sera la création littéraire ou l'action politique ou...





Rosemarie Nossaint est formatrice à Charleroi. Elle a rencontré, accompagné, formé, animé une grande variété de groupes, que ce soit lors de ses années de travail au sein de la FUNOC, notamment auprès de détenus à la prison de Jamioulx, puis à Lire et Écrire.

Dans cet article, elle nous raconte son quotidien de formatrice et ponctue son récit d'exemples de démarches. Avec l'authenticité qui la caractérise, elle nous partage ce qu'elle considère comme les éléments essentiels de son métier et, par procuration, nous fait vivre des moments de formation.

WhatsApp en automne, cèleris-raves et ferme bio sur un lit de fondamentaux *Récit d'une formatrice en alphabétisation populaire (2)*

Entretien avec Rosemarie Nossaint,
Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut
Propos récoltés et mis en forme par Aurélie Audemar,
Lire et Écrire Communauté française

Des fondamentaux

À partir du moment où on part de ce que les gens amènent, de leurs besoins, de leurs demandes, de ce qu'ils savent déjà, qu'on travaille avec eux de sorte qu'ils construisent ensemble leurs savoirs,

le travail de formateur est principalement celui d'accompagnateur. Notre rôle est de mettre des balises pour que les choses se passent bien, que l'apprentissage se fasse, que tout le monde y trouve son compte. Le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire¹ et l'accompagnement des formateurs mis en place autour de ce cadre a fait prendre conscience de la légitimité et de la spécificité d'une démarche en alpha populaire. Beaucoup étaient persuadés que l'alphabétisation se résumait à apprendre à lire et à écrire dans des groupes les plus homogènes possible, à partir de séquences d'apprentissages toutes faites que les apprenants doivent suivre absolument. Or ce n'est pas ça du tout. C'est une question de posture du formateur.

Nous, formateurs, comme les apprenants, sommes des adultes, avec des vies d'adultes. Ce que nous avons qu'ils n'ont pas, ce sont les savoirs de l'école. Nous nous en servons, non pas pour nous valoriser par rapport à eux mais, au contraire, pour les aider à évoluer dans leurs apprentissages. Quand on est fier en tant que formateur, ce n'est pas de nous-mêmes mais c'est de pouvoir expliquer le travail des apprenants, leur cheminement, ce à quoi ils sont arrivés.

Les groupes avec lesquels je travaille sont hétérogènes en termes de parcours, d'origines, de niveaux. Je constate que mélanger des personnes débutantes à l'oral avec des francophones les fait progresser beaucoup plus vite en français. Aussi, avoir dans un même groupe des apprenants qui ont appris à se poser des questions, à analyser ce qu'ils font et d'autres qui ont connu une approche scolaire traditionnelle fait avancer tout le groupe dans les apprentissages et sur la vision de ce qu'est apprendre. Entendre, vivre d'autres manières de travailler fait réfléchir autrement. Les apprenants qui réclament dictées et exercices se rendent compte que, dans un cadre très formel d'apprentissage orienté vers des activités de ce type, ça va tout seul mais qu'ils ne peuvent pas s'exprimer à l'oral ou écrire un texte. Ceux qui connaissent notre

1 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabisation_populaire.pdf. Lors de la construction de ce cadre de référence, la riche expérience de Rosemarie a été précieuse dans le groupe de travail qui en avait la charge, et qu'elle contribue, toujours aujourd'hui, à alimenter.

approche depuis plus longtemps rassurent les autres : *« Tu vas apprendre, tu vas t'habituer, tu verras, tu feras beaucoup de progrès. »*

De manière générale, tous les projets commencent ainsi : je prends au vol tout ce que les gens disent. Je relève : *« Ça, c'est intéressant, c'est une bonne question, on va y réfléchir. »*

Comme dans cette histoire de cèleris-raves...

Les cèleris-raves

Un jour, un apprenant arrive avec quatre, cinq, cèleris-raves, les met sur une table en annonçant :

— *C'est pour ceux qui veulent.*

Voyant que personne ne les prend, je m'étonne :

— *Ça n'intéresse personne ?*

— *On ne sait pas ce que c'est.*

— *C'est un légume.*

— *Comment ça ?*

L'apprenant précise :

— *Ce sont des cèleris-raves qu'un fermier m'a donnés mais j'en ai trop.*

— *Ça se mange comment ?, demandent les autres.*

Alors je propose :

— *Vous ne connaissez pas ? On va faire des recherches sur internet pour trouver des recettes.*

On est allés dans le local informatique. Sur un moteur de recherche, des apprenants ont tapé les mots-clés : « céleri-rave recette ». Parmi l'ensemble des propositions, il fallait faire un choix. Ils se sont décidés pour une soupe, une purée, une salade, des beignets. On a imprimé les quatre recettes.

Je leur ai demandé :

— *Qu'est-ce qu'on fait maintenant ?*

Comme on a la chance d'avoir une cuisine dans notre local de formation, ils ont proposé qu'on teste les recettes.

Ils étaient quinze, je les ai invités à se répartir en quatre groupes, un par recette.

Chaque groupe a dû lire sa recette pour déterminer la liste des ingrédients dont il avait besoin et que j'achèterais pour le lendemain : ils ont dû les noter ainsi que la quantité souhaitée.

Le lendemain, je suis arrivée avec le nécessaire. Chaque groupe a cuisiné son cèleri-rave, puis a expliqué oralement aux autres participants la recette qu'il avait suivie et tous ont goûté les différentes préparations. Ils ont tellement aimé qu'ils ont demandé à l'apprenant qui leur avait fait découvrir ce légume s'ils pouvaient en avoir d'autres pour le cuisiner à la maison. Tout le monde a reçu les quatre recettes par écrit pour pouvoir les refaire chez soi.

Tous les exercices de français et de maths que je propose suite à ce genre d'activités sont en lien avec les difficultés que j'ai repérées en lecture, en écriture et à l'oral pendant les activités. On sort ainsi de l'idée de « matière » et de celle d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture qui consisterait à apprendre les règles d'orthographe. En travaillant de la sorte, d'abord, nous faisons quelque chose ensemble et, pour le mener à bien, nous avons besoin de lire, d'écrire et de faire des maths. Nous partons de ce que les apprenants savent faire et identifions ce qu'ils ne savent pas : *« Pourquoi ça s'écrit comme ça ? », « Je ne comprends pas »...* C'est sur ces éléments de langue qu'on travaillera plus en profondeur, qu'on découvrira des règles de grammaire, de conjugaison, des raisonnements mathématiques... Ensuite, nous faisons des évaluations de type formatif, ce qui est bien explicité dans le cadre de référence.

Retour aux fondamentaux

J'ai pu constater que le terme « évaluation » peut effrayer certains formateurs ou apprenants car, bien souvent, il est entendu uniquement dans une vision sommative. Dans les groupes que j'anime, ce sont les apprenants qui font les évaluations. Et ça ne pose pas de difficultés, les apprenants n'ont pas d'appréhension. Après une séquence, j'annonce toujours : *« Maintenant, on fait un temps d'évaluation. »* Puis je leur demande : *« Comment vous avez appris ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Est-ce qu'il y a des choses à mémoriser ? Lesquelles ? Comment vous allez faire pour les apprendre par cœur ? Qu'est-ce que vous allez mettre en place ? ... »*

Quand je leur dis que, la semaine suivante, on fera une évaluation sur ce qu'ils ont travaillé pendant la semaine en cours, ils savent que ce sera pour faire un point sur ce qu'ils ont retenu, ce qu'ils savent faire, que c'est eux qui seront à la manœuvre et qu'ils en seront les bénéficiaires. C'est très stimulant pour eux. Ils analysent eux-mêmes leur progression et peuvent se rendre compte de leurs progrès. Quand il y a de nouveaux apprenants dans le groupe, au début, ils sont perplexes, puis ils me disent : « *C'est bien ça ! C'est moi qui dis ce que je sais, ce que je ne sais pas.* »

Les apprenants mettent des mots sur comment ils apprennent, ce qu'ils mettent en place pour parvenir à un résultat. Ils analysent ce qui a marché, chez l'un et pas chez l'autre, et ainsi se rendent mieux compte qu'on n'apprend pas tous de la même façon, de comment chacun fonctionne, comment il réfléchit. Aussi, ils se rendent compte qu'ils peuvent mettre en place des stratégies pour leur apprentissage mais aussi pour leurs enfants, leurs proches car, au-delà de leur propre apprentissage de la lecture et de l'écriture, il y a leur famille, leurs enfants, leur vie. C'est l'apprentissage de l'autonomie car, petit à petit, que le formateur soit là ou pas, ils vont pouvoir faire seuls certaines choses.

Ce que les apprenants font pendant la formation, ils peuvent en garder trace dans leur portfolio *Mes chemins d'apprentissages*². Chaque mois, ils y ajoutent ce qu'ils sont fiers d'avoir appris durant le mois écoulé. Je les invite à regarder dans leur farde et à choisir des exercices, activités, productions qu'ils ont aimé faire, ont réussi, qui leur ont permis d'avancer. Je les photocopie. Je leur demande pourquoi ils ont choisi ce document et pas un autre, et leur réponse est notée dans le portfolio. Par exemple, ce peut être une feuille où, pour moi, il n'y a pas grand-chose mais au sujet de laquelle l'apprenante me répond : « *Je n'ai pas écrit beaucoup mais j'ai écrit toute seule !* » Je note « *j'ai écrit seule* » sur la trace d'apprentissage qu'elle a choisie, ainsi que la date.

2 L'enjeu de ce portfolio, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/mes_chemin_d_apprentissage.pdf, est de permettre aux apprenants de maîtriser leur parcours de formation dans une optique d'évaluation formative. Voir également : 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, www.lire-et-ecrire.be/ja215

Ce qui est dans le portfolio d'évaluation *Mes chemins d'apprentissages* doit avoir du sens pour l'apprenant. La référence n'est pas le formateur.

La ferme bio

Des discussions sur les produits bio ont fait suite au travail réalisé à partir des cèleris-raves. Nous sommes alors allés visiter une ferme bio. Les apprenants ont pu voir les prix et ont constaté que ce n'était pas plus cher qu'au supermarché, contrairement à ce qu'ils croyaient. Aussi, le fermier était particulièrement sympa, il nous a permis d'aller dans le champ et de remplir nos coffres de voitures. Les apprenants étaient enchantés, ils ont vu des fromages de ferme de la région deux fois plus grands que ceux des grandes surfaces et pour un meilleur prix : ils ont vu les produits, rencontré la personne qui les fabrique et celle qui fait pousser les légumes. C'est une autre démarche que de dire « manger bio, c'est meilleur pour la santé et pour la planète ». Ils découvrent par eux-mêmes les tenants et aboutissants d'une question de société. Ils découvrent la chaîne de production et de distribution, les métiers qui y sont liés, comparent les différents lieux de vente et peuvent agir en fonction de leur réalité.

Autre expérience quelques mois plus tard, quand Rosemarie propose de faire face au contexte covid ambiant tout en ne plongeant pas dans la morosité... Nous sommes alors à la veille du deuxième confinement.

WhatsApp en automne

À la rentrée de septembre 2020, nous avons vécu un premier confinement de mars à juin. J'ai demandé aux apprenants : *« S'il y avait un reconfinement, que pourrait-on trouver pour communiquer facilement entre nous et que ça ne nous coûte rien ? »*

Quelqu'un a proposé d'utiliser WhatsApp. J'ai témoigné que, moi aussi, je m'en servais avec mes enfants parce qu'on peut s'envoyer des photos, etc.

Les autres étaient curieux :

— *C'est quoi ? On ne connaît pas. C'est compliqué ?*

— Non !, j'ai répondu, parce que, si moi j'ai réussi à m'en servir, vous le pouvez aussi ! Pourquoi n'essaieriez-vous pas ?

J'ai alors demandé à un apprenant qui avait WhatsApp sur son GSM de montrer l'icône aux autres et comment il avait téléchargé cette application. Ça a commencé comme ça.

Pour apprendre à s'envoyer des fichiers, je les ai incités à sortir du local. Je leur ai demandé de se promener et de faire deux ou trois photos d'automne pendant cette marche, puis de me les envoyer. Avant de partir, ceux qui ne savaient pas comment faire ont demandé aux autres des explications.

La formatrice bénévole avec qui je partage l'animation du groupe avait en charge la séance du lendemain et, comme elle ne connaissait pas non plus l'application, j'ai proposé qu'elle demande aux apprenants de lui apprendre. C'est ce qu'ils ont fait et ça nous a permis de rester tous en contact pendant le deuxième confinement. Ce ne sont pas nécessairement nous, les formateurs, qui devons apporter un savoir, les apprenants peuvent aussi s'apprendre mutuellement plein de choses et nous en apprendre.

Pour la séance suivante, j'ai imprimé les photos d'automne que les apprenants m'avaient envoyées et j'ai proposé un atelier d'écriture à partir de ce matériau. Ils ont écrit de beaux textes mais, dans le contexte global de pandémie, peu optimistes, d'autant plus que les photos étaient elles aussi un peu tristes (le jour où ils les avaient prises, il y avait du vent et il faisait gris).

Je leur ai alors demandé d'aller ramasser des feuilles d'automne à partir desquelles nous allions faire un atelier dessin en lien avec les textes. Ils étaient fiers du résultat, si bien qu'une participante a dit : *« C'est beau ce qu'on fait, on pourrait le partager avec d'autres groupes, on pourrait faire un livre ! »*

J'ai ensuite envoyé leurs textes à un collègue qui propose des ateliers sur les styles d'écriture en lui demandant que les apprenants de son groupe transforment les écrits que nous avons produits dans un style différent.

Aujourd'hui³, le projet continue...

3 Nous sommes le 22 octobre 2020.



En introduisant des ateliers créatifs, l'idée était d'insuffler un peu de légèreté dans cette période sombre, de se vider la tête et, en même temps, comme nous étions à une semaine des congés de la Toussaint et que les possibilités de sortie étaient réduites à cause de la pandémie, cela pouvait donner aux apprenants des idées d'activités à faire avec leurs enfants.

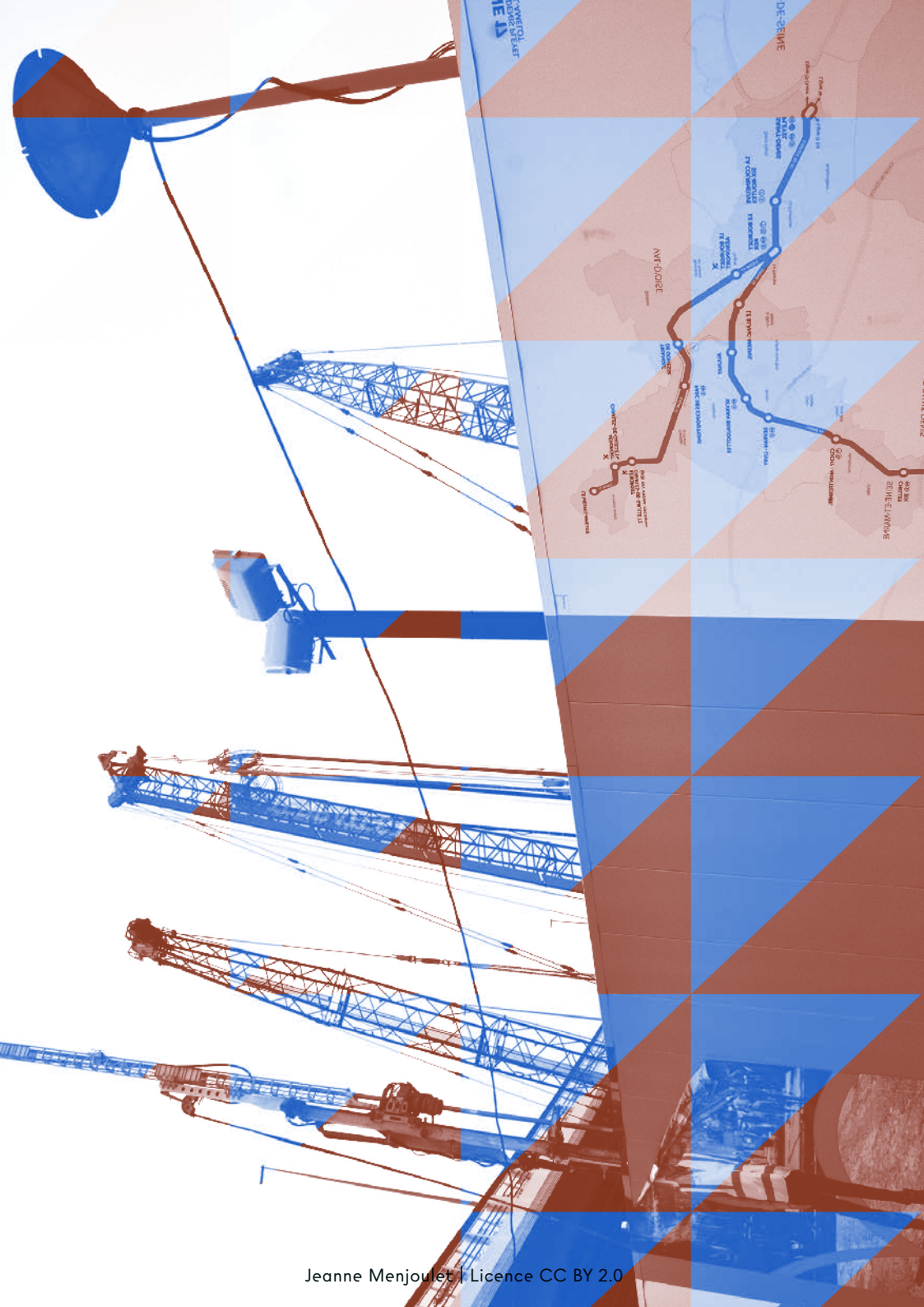
Un dernier fondamental pour conclure

En alphabétisation populaire, l'écoute est centrale et fait la différence. Pour cela, il faut des espaces. Les apprenants se rendent vite compte quand ils sont face à des formateurs qui pensent détenir la vérité et qu'il n'y a pas d'espace pour leur vision du monde, leurs savoirs... Dans ce cas, ils ne disent rien : « *On ne nous écoute pas, on n'a rien à dire.* » Le cadre de référence pédagogique a bien mis en évidence que l'alpha populaire va à l'encontre d'une approche scolaire préformatée. Si un apprenant vient avec une question, une idée, un problème, on l'écoute, on l'accueille : c'est l'aspect humain qui est fondamental.

À lire ou à relire, une autre démarche animée par Rosemarie Nossaint :

Faire tourner la roue. Une application au projet « Charleroi, notre ville », in *Journal de l'alpha*, n°202, 3^e trimestre 2016, pp. 57-68, www.lire-et-ecrire.be/ja202





Bien qu'elle soit l'objet de la pratique quotidienne des formateurs et formalisée dans un « cadre » commun de référence¹, l'alphabétisation populaire est pourtant traversée par de nombreuses conceptions, appréhensions et arrangements dans sa mise en œuvre. C'est à ce titre que nous sommes allés à la rencontre de Jean Constant, coordinateur pédagogique à Lire et Écrire Verviers², de sa trajectoire professionnelle et de son expérience afin de dialoguer avec sa propre définition de l'alpha populaire et les perspectives qu'il entrevoit à son sujet.

Changer le point de vue : l'alpha populaire sous la loupe d'un coordinateur pédagogique

Sébastien Van Neck, sur base d'un entretien
avec Jean Constant, Lire et Écrire Verviers
Propos recueillis par Justine Duchesne et
Sébastien Van Neck, Lire et Écrire Wallonie

Le rapport au cadre pédagogique

Depuis son regard de coordinateur pédagogique et les années qu'il a passées sur le terrain de la formation et de l'« accompagne-

- 1 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf
- 2 Présent à Lire et Écrire Verviers depuis près de 30 ans, Jean a commencé par travailler à l'école des devoirs de la régionale, il a ensuite été formateur durant 15 ans et est maintenant coordinateur pédagogique depuis 15 ans également.

ment»³ des formateurs, nous pouvons comprendre la conception de l'alpha populaire selon Jean depuis deux perspectives, deux échelles d'action qui tentent de s'articuler tant bien que mal : le pédagogique et le politique. En accord total avec les *Balises pour l'alphabétisation populaire*, il estime que « [celles-ci ne sont] pas un projet nécessairement pédagogique, [qu'elles ont aussi] une dimension politique (...) et [qu']il n'y a pas de pédagogie sans politique... et sans philosophie ». Si la définition d'un terme tel que « politique » peut s'avérer périlleuse, Jean se hasarderá néanmoins à en esquisser les contours en parlant de remise en question des dogmes et de ce qui se présente sous le signe de l'angle mort de la pensée. Partant de là, il évoque la nécessité de « *partir des gens, de leur réalité* » pour coconstruire la formation au lieu de s'arrêter à la linguistique. À cela, nous pouvons ajouter sa volonté d'agir sur la société elle-même pour la transformer. De ce point de vue, « *si l'éducation populaire n'est pas liée à des cas concrets, elle court le risque d'être une forme de 'consommation culturelle' : on viendrait apprendre, se libérer, réfléchir. (...) Déconnectée de cas concrets qui nous concernent, elle n'arrive généralement pas à provoquer des passages émancipateurs à l'action, et encore moins des transformations dans la société.* »⁴ La politique devrait donc devenir partie intégrante de la posture du formateur.

À cet égard, l'alimentation mutuelle entre les deux hémisphères – pédagogique et politique – devant imprégner les moments de formation semble se retrouver également dans les deux parties de « définition » de l'éducation populaire, c'est-à-dire que, pour qu'un public-cible rencontre sa propre « puissance d'agir », il faut pouvoir jouer au moins sur deux tableaux à la fois : « l'Éducation populaire avec un 'grand É' » et « l'éducation populaire avec un 'petit é' »⁵. Dans le premier cas, il s'agit d'intervenir sur « toutes les initiatives éducatives, des jeunes et des adultes, agréées

3 Terme que Jean mobilise fréquemment pour désigner sa fonction.

4 Adeline de LÉPINAY, *L'éducation populaire : des pratiques pédagogiques émancipatrices pour adultes entre conscientisation et développement du pouvoir d'agir*, in Laurence DE COCK et Irène PEREIRA (dir.), *Les pédagogies critiques*, Agone, 2019, p. 112.

5 Annaïg MESNIL, Alicia MORVAN et Katia STORAÏ, *Pour une éducation populaire politique*, in *Silence*, n°440, décembre 2015, p. 12, www.revuesilence.net/IMG/pdf/440.pdf

d'Éducation populaire (...) qui se déroulent hors de l'école, dans un souci de démocratisation culturelle, puis progressivement animées par une intention plus ou moins forte de rénovation des pédagogies scolaires dominantes». Dans le second cas, il s'agit de se pencher sur «tout type d'éducation visant l'émancipation de groupes dominés, par des pédagogies critiques, leur participation à la vie publique et la visée de transformation radicale de l'ordre social». Ce décentrement de la place du formateur qui sait, déversant sa culture et son savoir dominants, amène Jean à reprendre un questionnement du GFEN⁶ pour illustrer la posture pédagogique qu'il préconise : «Quand ils me déçoivent, qu'est-ce que je change dans mes pratiques ?»

Sa conception de l'alphabétisation populaire se veut d'ailleurs pleinement empreinte du modèle «constructiviste» qui se définit par différenciation, si pas par opposition, au modèle transmissif⁷. L'adoption d'une telle posture ne va cependant pas de soi. L'alpha populaire peut en effet poser des difficultés dans sa mise en pratique en raison d'une scolarité effectuée à travers la logique transmissive de l'enseignement traditionnel. Cette logique s'articulant difficilement avec les valeurs défendues dans les *Balises pour l'alphabétisation populaire*, elle pourrait également rentrer en conflit avec la volonté de transformation de la société que défendraient les formateurs.

Bien que le rapport transmissif soit critiqué par l'éducation populaire, le niveau de proximité – relatif en fonction de chacun – établi avec l'enseignement est source d'incorporation durable de ses codes ou, du moins, de ses pratiques. Ce travail quotidien d'ancrage de dispositions de type transmissif est si lourd de conséquence que remettre en perspective sa pratique professionnelle enjoint de remettre en cause les structures et fondements sociaux qui ont façonné chacun d'entre nous.

Au-delà du poids de la reproduction sociale, la difficulté à mettre en œuvre l'alpha populaire pourrait également tenir de ce que

6 Groupe Français d'Éducation Nouvelle.

7 Une définition composite du constructivisme peut être consultée à la page 33 des *Balises pour l'alphabétisation populaire* (op. cit.).

Goffman appelle la «réparation»⁸, réparation qui peut se justifier par son utilité sociale et son pragmatisme : « *L'enjeu est de donner à la personne ce qu'elle demande.* »⁹ Ce qui peut signifier intervenir directement sur ses difficultés à lire et à écrire. Pour certains formateurs, la conception d'un « bon travail » pourrait donc consister en le fait de « *[travailler] à partir de la demande de l'utilisateur [l'apprenant] en prenant le temps* »¹⁰.

Cet élément doit nous amener à nous attarder sur une autre question qui en découle, probablement plus générale, qui est celle du rapport professionnel aux attentes du public. Jean l'exprime ainsi : « *On est là pour répondre au public : si le public nous demande de faire de la grammaire, on va faire de la grammaire. Sauf que le professionnel, c'est toi, c'est pas le public. Alors c'est : comment est-ce que je négocie la grammaire avec le public dans les valeurs de Lire et Écrire ? (...)* La question est donc : *comment et pourquoi faire de la grammaire ?* » Dès lors, le suivi d'un schéma plus classique par des formateurs pourrait correspondre à une forme de réponse aux attentes des apprenants, eux-mêmes pris dans un engrenage d'insertion soi-disant rapide et efficace. Ainsi, c'est entre désirs associatifs d'émancipation et attentes du public que se cristallise la question émise par la chercheuse Catherine Neveu : « *Comment ne pas basculer (...) dans une 'injonction à l'émancipation' qui viendrait peser sur le public ?* »¹¹

Penser la pédagogie avec et contre « le maître ignorant »

En parallèle au constructivisme, et tout en s'y référant avec précaution, une figure importante semble également inspirer Jean en termes de « pédagogie » : le professeur d'université Joseph Jacotot.

8 Erving Goffman cité par Sandrine Nicourd dans, *Travail associatif et travail syndical : la proximité des répertoires d'action*, in Sandrine Nicourd (dir.), *Le travail militant*, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 66.

9 Sandrine NICOURD, op. cit.

10 Jean-François GASPARD, *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, La Découverte, 2012, p.52.

11 Catherine NEVEU, *Un projet d'émancipation à l'épreuve de sa mise en pratiques*, in *Revue du MAUSS*, n°48, 2016/2, p. 179, www.cairn.info/revue-du-mauss-2016-2-page-173.htm

Regardons comment le portrait émancipateur qu'en dresse le philosophe Jacques Rancière¹² et les effets d'affranchissement sur les apprenants que peut produire une formation peuvent s'articuler, ou non, à la rencontre avec un public analphabète.

Dans un premier temps, la posture du formateur apparaît comme un enjeu décisif pour faire émerger l'alpha populaire et la prolonger en posant les jalons d'une démarche émancipatrice. L'Éducation populaire s'incarnerait alors d'abord dans la posture précédant les activités. Ainsi, à la question de la méthode ou d'un projet à développer, Jean explique : « *On travaille avec des êtres humains. (...) C'est un travail d'humains, l'alphabétisation. C'est tout. Après, il peut tout se passer. Est-ce qu'il faut un projet ? Pas nécessairement. (...) Donc, pour moi, à partir du moment où la posture est bonne, l'alpha populaire le sera de manière automatique.* » Pour Jean, cette posture peut se décliner selon deux grands raisonnements.

Tout d'abord, l'adoption, au moins partielle, d'une figure de guide par le formateur pourrait s'avérer nécessaire pour développer un projet de groupe, au lieu d'impérativement le laisser naître par « le bas », obligeant en quelque sorte les apprenants à créer quand ils ne sauraient eux-mêmes pas vers quoi s'orienter. Jean l'exprime en ces mots : « *Les gens disent : 'Il faut un projet.' Est-ce qu'on doit nécessairement attendre que les gens amènent le projet ? Les gens ont une vision restreinte de leur vie, donc c'est à nous d'ouvrir des volets pour leur permettre de voir autre chose. Quelque part, c'est peut-être toi aussi [le formateur] qui est l'initiateur du projet. Ce n'est pas nécessairement ambivalent par rapport à l'éducation permanente.* » La responsabilité est alors partagée entre le formateur et les apprenants.

¹² Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 10/18, 2004 (1^{re} édition : 1987). Docteur en lettres, en droit et en mathématiques de l'Université de Dijon, Jacotot fut amené en 1818 à devenir professeur de littérature française à l'Université de Leuven. Ne parlant pas le néerlandais, il annonça aux étudiants qu'il n'avait rien à leur apprendre et employa alors le livre *Télémaque*, traduit en néerlandais et en français, afin qu'ils apprennent la langue. Ceux-ci ayant déjà quelques notions sommaires en français, c'est à force de comparaison, de décryptage et de répétition entre les deux exemplaires qu'ils parvinrent à l'apprendre. Cette méthode rencontra un franc succès, le professeur la réitéra ensuite pour d'autres disciplines et il la qualifia d'« enseignement universel » (p. 30). En cela, il s'opposait à ce qu'il nommait « la logique du système explicateur » – dans lequel « expliquer quelque chose à quelqu'un, c'est d'abord lui démontrer qu'il ne peut pas le comprendre par lui-même » – (p. 15) et posait le principe d'« égale intelligence entre tous les hommes » (p. 34) et, conjointement, celui du « on peut si on veut ».

Le poids sur les uniques épaules de ces derniers en serait délesté et le «*versant néolibéral de l'empowerment [qui] surresponsabilise les victimes et qui prétend que 'quand on veut, on peut'*»¹³ s'éloignerait du seuil d'entrée des salles de formation.

De même, il est possible que le formateur, par sa posture et par sa manière d'être, de percevoir le monde et les apprenants, constitue également une «*autorité morale*»¹⁴ pour plusieurs d'entre eux. Dans ce cas, en devenant une référence marquante pour l'apprenant, le formateur, consciemment ou non, lui insuffle une profonde et durable motivation. À ce sujet, Jean évoque l'histoire d'un apprenant qui voulait devenir professeur de menuiserie et avec lequel il a travaillé durant deux années, l'incitant au bout d'un moment à s'inscrire au CAP¹⁵ tout en continuant à l'épauler : «*Va faire ton CAP, je te suivrai en cours du soir pour t'aider pour tes cours de français*», se remémore-t-il lui avoir dit. Son travail de fin d'études fut acclamé (et même breveté), il devint professeur de menuiserie et est revenu plusieurs fois rendre visite à Jean pour le solliciter en termes de pédagogie. Il reproduisit d'ailleurs avec ses propres élèves ce qu'il percevait être la méthode pédagogique de son formateur en alpha. Nous pouvons lire la charge de redevabilité symbolique de cet ancien apprenant dans les propos de Jean à qui il a expliqué qu'il était sa source d'inspiration pour sa propre pratique professionnelle : «*Waouh ! Donc là, quelque part, en termes de reconnaissance et d'estime de soi... ! (...) C'était ma récompense !*»

Au regard de notre référence à Jacotot, nous pouvons nous demander comment une telle transformation serait possible avec un «*maitre ignorant*» déclarant à son public «*il faut que je vous apprenne que je n'ai rien à vous apprendre*»¹⁶ si celui-ci, dans sa volonté émancipatrice et d'autonomie, n'a pas pris le temps de construire ce processus social impliquant accompagnement et création d'un lien de confiance.

Conjointement à la posture du formateur, l'alpha populaire

13 Adeline de LÉPINAY, op. cit., p. 116.

14 Émile DURKHEIM, cité par Jean-François GASPARD (dans *Tenir ! Les raisons d'être des travailleurs sociaux*, La Découverte, 2012, p. 73).

15 Certificat d'Aptitude Pédagogique.

16 Joseph JACOTOT, cité par Jacques Rancière (dans *Le maitre ignorant*, op. cit., p. 28).

formule un deuxième enjeu en porte-à-faux avec la simple volonté individuelle que suppose le « maître ignorant » : celui du rôle prépondérant du collectif.

Pour Jean, l'« *énorme transformation* » de chaque apprenant, qu'il qualifie de « *forme d'émancipation personnelle* », prend corps également grâce à la fréquentation du groupe mais aussi au fait de « *rencontrer des gens qui ont les mêmes difficultés de s'exprimer en français...* ». C'est également grâce au collectif que peut être rendue possible l'appropriation d'un savoir propre. Pour reprendre Jean, « *c'est à la rencontre des autres que je vais construire mon propre savoir* ».

À côté d'une « égalité des intelligences », fondée sur l'idéalisme d'une volonté de l'esprit, se démarque la matérialité des conditions de vie des apprenants qui n'a rien d'égalitaire. Ainsi, dans la foulée de la posture et du collectif évoqués par notre coordinateur pédagogique, il convient à minima de compléter la maxime individualiste de Jacques Rancière, « *l'homme est une volonté servie par une intelligence* »¹⁷, par l'assertion suivante de Bernard Lahire : « *Rien n'échappe aux logiques sociales : l'émancipation radicale (comme la reproduction sans surprise de situations attendues) a des fondements sociaux.* »¹⁸

S'emparer des balises pédagogiques, quelques réflexions pour « cultiver l'utopie de Lire et Écrire »

Pour s'aligner sur la conception de l'alpha populaire selon Jean, qui reste un point de vue parmi « *l'espace des points de vue* »¹⁹, et développer le type de posture qu'il préconise pour « *cultiver l'utopie de Lire et Écrire* », nous retiendrons deux grandes catégories de réflexions qui semblent bien résumer sa pensée.

¹⁷ Jacques RANCIÈRE, op. cit., p. 92.

¹⁸ Bernard LAHIRE, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, La Découverte, 2019 (1^{re} édition : 2013), p. 162.

¹⁹ Nous nous alignons ici sur la conception du « point de vue » selon Pierre Bourdieu qui le tient pour dépendant de la position singulière, occupée et en partie assignée, de chacun au sein de l'espace social (dans *L'espace des points de vue*, in Pierre BOURDIEU (dir.), *La misère du monde*, Seuil, 2015 (1^{re} édition : 1993), pp. 13-17).

Se dessine tout d'abord l'importance qu'il y a à se reconnaître au sein d'un groupe social qui se démarquerait en constituant peu à peu une « communauté d'intérêts »²⁰, présentant un potentiel de cohérence collective par une reconnaissance entre pairs à partir de bases et de fondements communs. Une forme de régulation interne quant à la pédagogie défendue apparaît de ce fait nécessaire pour en favoriser la cohérence : *« Pour moi, il y a des fondements qui doivent d'abord être posés avant de dire : 'Les Balises de l'alpha, je les possède et les maîtrise.' Et un de ces fondements, c'est le constructivisme. »*

Cette homogénéité passerait également par la fréquentation plus régulière du groupe professionnel auquel Jean appartient, les coordinateurs pédagogiques, ceci dans le but d'avoir des échanges de qualité entre pairs, de pouvoir échanger sur les problématiques rencontrées, mais aussi de s'harmoniser sur l'accompagnement et « l'atterrissage » des Balises dans les équipes, tout en mettant à plat les difficultés que cela implique : *« Coordination et formation, coordinateur et pédagogue, c'est deux métiers différents. Et donc [coordinateur pédagogique] c'est un métier pour lequel, malheureusement, on n'est pas formé. Et pour lequel je trouve, moi personnellement, qu'il manque encore des ressources. La plupart des coordo péda ont été formateurs avant. (...) Pour moi, la coordination, c'est un vrai métier. (...) Je trouve qu'on échange beaucoup [entre coordinateurs pédagogiques] mais on ne se forme pas. Et donc il manque quelque chose. (...) Je suis convaincu qu'on a suffisamment de ressources entre nous pour se former [mutuellement]. »*

De façon consécutive au premier ensemble de réflexions, celles qui suivent s'orientent vers l'accompagnement des équipes.

Étant donné que la transformation d'un sens pratique ne va pas de soi, Jean insiste sur la fréquence d'un certain nombre de marqueurs-clés communs, fragments d'une chaîne d'événements déclencheurs s'étalant sur le long terme : *« Ça demande un accompagnement au jour le jour, avec des petites touches, avec des discussions, etc., pour que tout doucement j'arrive à infléchir*

20 Max WEBER, cité par Nadège VEZINAT (dans *Sociologie des groupes professionnels*, Armand Colin, 2016, p. 21).

les gens [les formateurs dans leur pratique]. Mais il faut, pour un formateur débutant, entre trois à cinq ans minimum pour commencer à avoir une inflexion, et ce à force de rencontres régulières et quotidiennes.» Analysant rétrospectivement sa trajectoire, et donc la conception actuelle qu'il a de l'alpha populaire, il exprime par ailleurs : « C'est la rencontre de gens exceptionnels²¹ qui m'a progressivement amené vers une autre orientation pédagogique. Et je dis 'progressivement' parce que je sais que ça ne se fait pas du jour au lendemain. Je le vois suite aux formations de formateurs et d'enseignants que j'anime : les gens sortent hyperenthousiastes [mais, quand] je les revois trois mois après, ils sont redevenus les profs qu'ils étaient auparavant. C'est pas une formation qui fait changer les choses, c'est vraiment un ensemble de cursus, de rencontres, de formations continuées... ». Pour assurer un prolongement concret à la philosophie des Balises pour l'alpha qu'il trouve « extraordinaires »²², c'est donc aussi la nécessité « de formations extrêmement pointues, bien construites et d'accompagnements d'équipes [encore] plus profonds » que Jean met en évidence. Il ajoute également la pertinence de la lecture afin de développer une réflexivité sur sa pratique : « Il faut élargir son regard pour pouvoir se situer, pouvoir comprendre où on est, etc., et lire beaucoup. (...) Il est éminemment essentiel pour confronter sa pratique, la réfléchir, d'essayer d'aller lire des choses qui sont en dehors de nos modes de pensée habituels. »

Conjointement à cet enjeu de fréquence d'évènements, Jean exprime que pour rendre la plus cohérente possible l'adéquation entre la théorie et la pratique, l'accompagnement pourrait également s'appuyer sur une forme d'intervision afin d'échanger entre pairs : « Je donne des formations, je serais ravi qu'un formateur de formateurs vienne suivre ma formation et qu'on puisse en discuter après, en se demandant : 'Tiens, comment et pourquoi est-ce que tu fais ça et ça ?' Parce que ça permettrait d'avancer réellement. » De la même façon, il a trouvé profondément inspirante la discussion collective sur des pratiques qui a eu lieu lors d'une réunion d'équipe à Lire et Écrire Verviers : « C'était très chouette ! C'était une mise à

21 Jean cite ici Maria-Alice Médioni, Danielle De Keyzer ainsi qu'Odette et Michel Neumayer.

22 Il est cependant bien conscient que sa participation à l'élaboration des Balises a contribué à alimenter son point de vue.

plat de toutes les pratiques et justement la confrontation au cadre [pédagogique]. Là, ça commençait à devenir intéressant !»

Ainsi, pour ancrer les travailleurs et formateurs dans une alpha populaire qui allierait « grand A » et « petit a »²³, la question du temps apparaît d'entrée de jeu comme cruciale. C'est donc bien une réorientation progressive que Jean préconise.

Pour synthétiser, cette réorientation de la posture de formateur se matérialiserait dans le travail collectif d'équipe et les formations. D'un côté, l'association, indéniable structure sociale, détiendrait un rôle quant à la diffusion et l'entretien d'une certaine « *idéologie professionnelle* »²⁴ afin de créer une appartenance relativement forte au collectif et une adhésion au discours tenu dans les *Balises pour l'alpha populaire*. En ce sens, les réflexions de notre coordinateur verviétois peuvent rejoindre les propos de la sociologue Nadège Vezinat sur le potentiel de cohérence du collectif. Elle exprime ainsi que « *la rhétorique professionnelle permet en interne de construire des espaces collectifs de normes et de maintenir, au sein du groupe professionnel, une homogénéité des représentations professionnelles* »²⁵, ce qui contribuerait d'ailleurs à « *une mise en cohérence des dissonances cognitives* »²⁶ qui apparaissent dans l'exercice [du métier]²⁷. D'un autre côté, en suivant Jean, afin de favoriser l'attachement à la philosophie des *Balises*, les formations de formateurs gagneraient à constituer davantage une suite de séquences en étant plus fréquentes, en s'alimentant les unes les autres et en s'assurant la collaboration de chercheurs – référents intellectuels – liés au secteur de l'alpha.



23 À l'instar du « grand É » et du « petit é » de l'éducation populaire selon la conception d'Annaïg Mesnil, Alicia Morvan et Katia Storaï (voir note 5).

24 Nadège VEZINAT, op. cit., p. 67.

25 Ibid., p. 68.

26 Il y a dissonance cognitive quand les actes d'une personne entrent en contradiction avec sa volonté, ses valeurs, le sens qu'elle accorde à l'action.

27 Nadège VEZINAT, ibid.



Cet article retrace certains moments-clés de mon parcours d'engagement en formation d'adultes, au Brésil et en Belgique. J'y partage ma trajectoire d'éducation populaire et y décris en détail trois de mes expériences les plus marquantes : deux au Brésil et une en Belgique. En racontant ces expériences, je montre comment, au fil de leur évolution, l'action et la réflexion s'articulent, et comment mes pratiques entrent en dialogue avec les écrits de Paulo Freire (1921-1995), pédagogue brésilien dont les ouvrages, comme *Pédagogie des opprimés* (1968)¹ ou *Pédagogie de l'espoir* (1992)², inspirent encore aujourd'hui les débats et les pratiques d'éducation populaire.

Ma route avec Paulo Freire

Julia Petri, formatrice à ITECO

D'où je viens ?

Je suis née dans un hameau situé à 80 kilomètres de Vitória, la capitale de l'État d'Espirito Santo, au nord de Rio de Janeiro. Je viens d'une famille pauvre et d'origine paysanne, qui a migré vers la capitale pour y trouver de meilleures conditions de vie.

En arrivant à Vitória, mon père s'est établi comme charpentier et ma mère comme femme au foyer. Avec mes cinq sœurs et frères, nous avons grandi dans un quartier très pauvre (une favela) de la

1 Traduit et publié en français par Maspéro en 1974. La plupart des citations insérées dans le texte sont issues de *Pédagogie des opprimés*.

2 Non traduit en français.

capitale. Comme beaucoup d'autres, mes parents, surtout ma mère, s'efforçaient de nous faire « évoluer socialement ». Ils ne voulaient pas reproduire leur expérience de n'avoir pas pu faire des études et leurs efforts traduisaient la notion d'ascension sociale affichée par les élites intellectuelles et les discours officiels, à travers l'éducation des enfants et l'obtention de meilleures conditions de travail et d'une vie digne.

Deux éléments ont considérablement marqué mon parcours et ont un rapport étroit avec ma vie, avec ma trajectoire de fille ayant grandi dans un quartier pauvre. L'un, c'est le rôle central de l'éducation comme moyen d'ascension sociale impulsé par mes parents ; l'autre, le contexte économique et politique du Brésil de la période de mon enfance et adolescence car nous vivions sous une dictature militaire depuis 1964. Ce contexte de dictature et la vie dans ce quartier très pauvre m'ont profondément convaincue de la nécessité de participer aux luttes pour la justice, la dignité et la liberté, mais aussi de la capacité humaine à construire sa propre destinée, une capacité qui rejoignait la responsabilité envers soi et envers la société. Tout cela me semble essentiel à signaler car ma trajectoire personnelle, militante et professionnelle a été marquée par ces contextes, familial et sociétal, et car cela permet de comprendre mes intérêts politiques et pédagogiques. Tout cela aussi pour expliciter la présence et la contribution de la pensée et des expériences de Paulo Freire à ma praxis (mes actions, mes théorisations et nouvelles actions).

Mes premiers contacts avec les réflexions de Paulo Freire

En grandissant dans un quartier pauvre, je fus impliquée dans plusieurs formes d'action : entre autres, dans l'organisation de l'association soutenant les luttes pour améliorer les conditions de vie et l'accès à des équipements communautaires publics (école, crèche, centre culturel...).

Nous avons ainsi organisé un grand mouvement impliquant cinq quartiers de la ville pour combattre un projet fédéral d'urbanisation qui aurait entraîné la gentrification de ces quartiers. Nous nous battions aussi contre la dictature au niveau de la Ville dont les

membres du gouvernement n'étaient pas élus par les habitants mais imposés par les militaires. C'est à cette époque et dans cette action que les premiers contacts avec les réflexions de Paulo Freire nous ont permis de comprendre et pratiquer l'une des bases de sa pensée : *« Personne n'éduque personne, les hommes [et les femmes] s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »*

Avec ce mouvement, à 17 ans, je vécus ma première expérience de recherche-action, inspirée de la *Pédagogie des opprimés*, surtout de son chapitre 3. Dans celui-ci, Paulo Freire approfondit sa conception du dialogue comme *« point de départ pour organiser le contenu d'un programme d'action politique ou éducatif »*. Pour lui, ce point de départ *« doit être la situation présente, concrète, reflétant les aspirations des gens... »*.

Ainsi, après un travail d'analyse du projet gouvernemental, nous avons formulé un projet global d'urbanisation alternatif et avons mobilisé la population des quartiers pour le défendre auprès des autorités. Un processus démocratique de production de savoirs et d'élaboration d'un projet qui représentait la vision et l'intérêt des habitants pour une ville et une vie meilleures.

À cette époque, les mouvements contre la dictature grandissaient et les actions de résistance se développaient dans tout le pays. Des grèves, des manifestations, des blocages, des assemblées, des peintures murales... La lutte contre la dictature et pour la redémocratisation du Brésil prenait de l'ampleur et chaque activité, chaque action comptait, y compris les pétitions. La plus grande, celle qui eut la répercussion la plus importante dans le pays, demandait le retour de plus de 10.000 exilé-es politiques : Paulo Freire était sur la liste...

En 1980, je suis entrée à l'Université fédérale d'Espírito Santo pour y suivre des études de pédagogie. Paulo Freire venait de revenir d'exil et, en avril, l'Université fédérale de São Paulo organisa une première conférence nationale sur l'éducation. En tant qu'étudiante en pédagogie, avec d'autres camarades, nous nous y sommes rendus et la surprise du programme, qui n'avait pas été diffusé, fut une rencontre avec Paulo Freire dans le théâtre de l'université, une salle qui pouvait accueillir près de 500 personnes. Nous étions plus de 2.000 et Paulo Freire dialogua avec nous à l'extérieur du théâtre,

dans un espace improvisé. Nous avions tellement envie d'écouter ses expériences, ses vécus, ses visions sur un tas de sujets ! À la fin des échanges, il nous parla de sa joie de rentrer dans son pays et nous dit que son premier défi était de « réapprendre le Brésil ».

Il est important de souligner que, pendant toute la période de la dictature, l'accès aux livres de centaines d'auteurs était interdit. De même, les cours de sociologie, philosophie et psychologie en études secondaires et universitaires de formation des professeurs et pédagogues, entre autres, avaient été remplacés par d'autres, officiels, comme les *Fondements de l'éducation I, II et III*. Malgré son retour au pays en 1980, les livres de Paulo Freire restèrent interdits dans toutes les bibliothèques du pays durant des années. En réaction à cet interdit, nous avons développé des stratégies clandestines d'étude comme actes de résistance aux impositions des militaires. Étudier Paulo Freire et devenir pédagogue était une façon de contribuer à changer le monde puisque, selon lui, « l'éducation est un acte politique ».

Au Centre Municipal d'Éducation des Travailleurs et Travailleuses (CMET) où l'éducation était « une façon de se mêler des affaires du monde » (Paulo Freire)

Les années passèrent, m'offrant la possibilité de continuer à étudier – même en dehors des bancs de l'université – et à analyser mes pratiques comme pédagogue, alphabétiseuse, formatrice en éducation populaire et militante. Je partis vivre à Porto Alegre, au sud du Brésil, et je fus engagée par un centre d'éducation populaire. Une nouvelle fois, la pensée de Paulo Freire intégra les fondamentaux de mon travail avec des habitants des quartiers populaires.

Quelques années plus tard, je participais au mouvement d'alphabétisation d'adultes, MOVA, initié à São Paulo par l'équipe d'éducatrices et d'éducateurs qui avaient travaillé avec Paulo Freire, quand il était secrétaire de l'Éducation de la Ville, de 1989 à 1991. À Porto Alegre, ce mouvement fut intégré dans une politique publique par le gouvernement démocratique élu en 1989. Outre les politiques

publiques de gestion populaire à travers le budget participatif³, nous avons formulé une politique publique d’alphabétisation des adultes dans une perspective d’éducation populaire, qui déboucha sur la création du premier centre d’éducation de jeunes et d’adultes de l’Amérique latine, le Centre Municipal d’Éducation des Travailleurs et Travailleuses Paulo Freire.

«Créer ce qui n’existe pas» (Paulo Freire)

Le défi fut énorme car, comme éducatrices et éducateurs progressistes, il fallait formaliser une nouvelle approche des savoirs et des connaissances, allant de la conception d’apprentissages, de l’enseignement à l’évaluation et à la certification... Il s’agissait aussi de concevoir et d’organiser des groupes d’apprenant·es, ainsi que la politique de formation continuée des alphabétiseuses et alphabétiseurs, l’organisation de la pratique éducative par un parcours d’apprentissage pour les jeunes et adultes, qui ne reproduise pas la logique scolaire d’alphabétisation des enfants, entre autres composantes d’une politique pédagogique transformatrice. Pendant des années, ce travail fut, pour moi, une immense possibilité de pratiquer et de théoriser l’alphabétisation populaire selon la pensée de Paulo Freire.

Pendant ma trajectoire au CMET, en 1997, un processus me marqua profondément par son ampleur et ses exigences politico-pédagogiques. Il s’agit de la mobilisation pour le maintien du bâtiment où les cours avaient lieu.

L’administration communale avait informé la direction du Centre que l’immeuble devait être rendu à son propriétaire suite à une erreur administrative commise lors de son achat. Les membres du conseil de gestion rassemblèrent les divers groupes de la communauté (apprenant·es, éducateur·rices, personnel administratif, parents) et la décision fut unanime : se mobiliser pour défendre la permanence du Centre au cœur de la ville car sa localisation était stratégique pour l’ensemble de la communauté et il s’intégrait dans l’histoire de l’éducation des jeunes et des adultes ainsi que dans l’histoire de la ville.

3 Le budget participatif est un processus de démocratie participative dans lequel des citoyen·nes décident de l’affectation d’une partie du budget de leur ville. Ces citoyen·nes partagent ainsi le pouvoir de décision, habituellement concentré dans les mains des élu·es, considéré·es comme les seul·es aptes à décider.

À partir de ce que Paulo Freire nomme une «situation-limite» – c’est-à-dire une situation apparaissant comme insurmontable mais dont la perception critique amène les gens à développer un climat d’espoir et de confiance pour la dépasser – et dans la poursuite de la pratique du dialogue comme méthodologie d’éducation, nous avons organisé, avec l’ensemble de l’équipe pédagogique du Centre, un processus de définition de mots et de thèmes générateurs (*voir encadré*) pour les décliner dans le travail avec tous les groupes d’alphabétisation.

Thèmes et mots générateurs

Dans une première phase, à partir d’entretiens spontanés avec les habitant·es de la zone à alphabétiser, les éducateurs et éducatrices dressent un inventaire de leur univers verbal. Pour ce faire, ils relèvent non seulement les paroles les plus chargées de sens existentiel, et donc de contenu émotionnel, mais également les expressions populaires typiques, les vocables spécifiques du peuple... Les entretiens révèlent aussi les désirs, les frustrations, les méfiances, les espérances et la soif de participation du peuple. C’est là une phase de travail très fructueuse pour l’équipe des éducateurs et éducatrices, autant par les relations qu’ils et elles nouent avec les habitant·es que par la richesse du langage populaire qu’ils-elles ne soupçonnaient pas.

La seconde phase consiste dans le choix des mots générateurs à partir de l’ensemble des mots recueillis au cours de l’enquête. Cette sélection est faite selon les critères suivants :

- la richesse des sons ou phonèmes de chacun des mots ;
- leurs difficultés phonétiques qui doivent être prises en compte en les abordant par ordre de difficulté croissante ;
- le contenu pragmatique de chaque mot, en retenant ceux qui ont une résonance orientée vers les domaines social, culturel politique, etc.

Source : *Educação como Prática da Liberdade*, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967⁴.

4 Traduit en français et publié par les Éditions du Cerf (Paris) sous le titre *L’éducation : pratique de la liberté* en 1971.

Les groupes d'apprenant·es étaient organisés par « Totalités de connaissances » pour le parcours d'alphabétisation qui comprenait six années. Les Totalités 1, 2 et 3 concernaient l'alphabétisation initiale : leur travail porterait sur des mots générateurs. Les Totalités 4, 5, et 6 approfondissaient l'alphabétisation au travers d'un temps spécifique égal pour chaque matière, comme la géographie, l'histoire, les arts, les mathématiques, la langue, l'activité physique. Leur travail porterait sur des thèmes générateurs. Suite à la définition des mots et des thèmes générateurs, nous avons formulé des « inédits viables », tissant la situation nouvelle à construire à travers l'action du mouvement (*voir encadré*).

Le futur à construire

Selon Paulo Freire, l'accomplissement de l'inédit viable, qui demande le dépassement d'une situation de blocage – constituée par la condition concrète dans laquelle le peuple vit indépendamment de sa conscience –, ne se vérifie que dans la praxis. Cela veut dire que les êtres humains ne dépassent pas la situation concrète uniquement par leur conscience ou leurs intentions, aussi bonnes soient-elles. La praxis n'est cependant pas une action aveugle dépourvue d'intention ou de finalité. Construire un inédit viable, c'est allier action et réflexion. Les hommes et les femmes sont des êtres humains parce qu'ils se sont constitués historiquement comme des êtres de praxis et, dans ce processus, deviennent capables de transformer le monde en lui donnant un sens correspondant à leurs aspirations.

« Organiser le savoir, planifier la lutte » (Paulo Freire et Adriano Nogueira)

La deuxième phase du processus fut la définition des « contenus » pour approfondir les connaissances sur les mots et les thèmes générateurs. C'était une phase de recherche de nouvelles connaissances pour comprendre la réalité. Chaque matière déclinait dans sa spécificité les contenus nécessaires à l'analyse de la situation en la

situant dans la réalité globale ou le contexte local. Par exemple, en mathématiques, l'éducateur a proposé l'analyse de l'espace existant et de l'espace nécessaire à l'amélioration des apprentissages, ce qui a nécessité de travailler différentes opérations mathématiques ; en histoire, l'éducatrice a pris comme point de départ l'histoire du CMET, la situant dans l'histoire de l'éducation des jeunes et des adultes, elle-même située dans l'histoire de la ville ; et ainsi de suite...

La suite du processus proposait une planification d'actions pour changer la situation, dépasser la situation-limite. Ainsi s'organisèrent plusieurs activités de mobilisation des habitants et commerçants, des rencontres avec les représentants des pouvoirs publics, la production et la distribution de flyers, des entretiens en radio et télévision... pour présenter un projet correspondant aux souhaits de la communauté.

Après plus d'un an de mobilisation, le gouvernement municipal accepta la demande de la communauté. En outre, un projet de rénovation des installations fut élaboré dans la continuité du processus et s'est poursuivi dans les discussions liées au budget participatif.

« Seuls les processus sont réels » (Erich Fromm)

Un autre fait marquant de mon parcours professionnel en lien avec la trajectoire de Paulo Freire eut lieu en 1995 alors que j'étais toujours au CMET. Nous avons organisé une rencontre entre Paulo Freire et les acteur·rices de l'éducation des jeunes et des adultes de Porto Alegre. Des mots et des thèmes générateurs avaient été proposés pour guider le travail dans tous les domaines. Ce travail préparatoire intense avait mobilisé tous les groupes de jeunes et d'adultes de la ville à travers une diversité d'activités comme la lecture de textes, de livres, des expositions photographiques, de la musique, du théâtre, etc.

Le soir du 5 décembre, le jour J, nous étions près de 5.000 travailleurs et travailleuses, venus de 25 lieux de formation, rassemblés dans un gymnase dont le toit était en zinc. La synthèse des travaux préparatoires venait d'être partagée. Paulo Freire commença à commenter cette rencontre, lorsqu'une trombe d'eau et de grêlons s'abattit subitement sur le bâtiment : c'était comme si le ciel nous

tombait sur la tête... Paulo Freire insista un peu pour dialoguer avec les participant-es. Impossible de l'écouter... Il mit alors fin à son intervention en disant : « *Dans ma vie, je me suis battu contre un tas de choses : la faim, le changement de lieu de vie, la dictature, les militaires... mais je n'ai jamais essayé de me battre contre les forces de la nature.* » Ces paroles clôturèrent la soirée. En nous se combinaient le gout amer d'une rencontre apparemment ratée et celui, plus agréable, d'avoir eu la possibilité d'une rencontre éphémère comme « prétexte » d'un processus extraordinaire d'études, de lectures, de créations artistiques...

Après ce travail au CMET, une expérience qui m'a marquée en profondeur fut le processus de « Constituante scolaire » organisé à l'échelle de l'État du Rio Grande du Sud en 1999 et 2000. Outre l'ampleur géographique de ce projet, les défis politiques et pédagogiques étaient gigantesques. Je reviendrai plus en détails sur cette « aventure » dans un autre article⁵.

Arrivée en Belgique : « Les expériences ne se transposent pas, elles doivent être réinventées... » (Paulo Freire)

En 2003, la vie me mena en Belgique. J'y ai notamment travaillé au Centre culturel d'Evere avec un groupe d'alphabétisation composé de onze femmes et de deux hommes, d'origines nationales diverses. Une fois de plus, j'eus la possibilité de vivre un processus d'alphabétisation populaire à travers des thèmes générateurs mais il s'agissait d'éviter de transposer les expériences précédentes dans un contexte différent, avec des personnes différentes, ayant un vécu différent, d'autres expériences.

C'est ainsi qu'un jour, en entrant dans la salle de cours où les hommes étaient absents, j'entendis les apprenantes dire : « *Les hommes sont tous des chiens.* » Ce qui éveilla en moi des questions sur ma façon d'intervenir. Que faire en tant que formatrice et comment ? Éviter ce sujet ? Couper court aux discussions en disant que

5 La Constituante scolaire, penser l'école publique populaire à partir de Paulo Freire, www.lire-et-ecrire.be/constituante

leurs arguments étaient absurdes ? Je me suis dit que cette phrase était certainement chargée du vécu, de l'expérience des femmes. Face à cela, mon rôle de formatrice était de travailler à partir de cette réalité, de dialoguer avec les femmes pour comprendre ce qui motivait une telle affirmation, en suivant la conception de Paulo Freire, pour qui le dialogue est « une exigence existentielle » : *« Si le dialogue est la rencontre où se solidarisent la réflexion et l'action des sujets dirigés vers le monde à transformer et humaniser, il ne peut pas être réduit à l'acte de déposer des idées d'un sujet dans l'autre, ni être un simple échange d'idées à consommer par les personnes qui font l'échange. »*

J'ai donc proposé un travail à partir de la phrase que j'avais entendue. Après l'avoir notée au tableau, j'ai demandé aux femmes si elles étaient d'accord avec ce qui était écrit. Nous avons là un thème générateur. Ce faisant, nous avons un point de départ commun et pouvions identifier le positionnement de chacune des femmes en leur permettant d'exprimer des opinions divergentes. Ce travail permit de déconstruire la généralisation du départ – *« tous les hommes sont des chiens »* – par l'écoute des différentes expériences vécues avec des hommes : le frère qui n'était pas un chien, le fils, le père, etc.

La suite de la discussion généra une autre affirmation : *« Il y a des femmes qui sont comme des chiennes. »* Nous avons alors continué à traiter le sujet dans la logique de ce que Paulo Freire nommait « l'univers thématique » des individus, soit l'organisation de l'ensemble de leurs thèmes générateurs, qui constitue le point de départ de l'action dialogique de l'éducation comme pratique de la liberté.

Sur cette base, nous avons pu formuler une nouvelle phrase pour résumer les discussions : *« Il y a des hommes qui sont des chiens mais il y a des femmes qui sont des chiennes. »* Les discussions se poursuivirent ainsi jusqu'à situer les modèles de société et les pratiques économiques et historicoculturelles (traditions, place des femmes, éducation...) qui produisent des rapports de domination des femmes.

Le travail avec la langue fut réalisé à partir des discussions, incarnées par le vécu des femmes. C'est ainsi que nous avons pu intégrer des notions de grammaire : masculin/féminin, singulier/pluriel, déterminants, conjugaison de verbes... Nous avons égale-

ment eu l'occasion de travailler sur des mots de vocabulaire et sur ce à quoi renvoie leur définition. Ainsi, pendant les discussions, le mot « caractère » fut évoqué à plusieurs reprises. C'est quoi un « caractère » ? Qui en a un ? D'où vient le mot ? Questions qui nous ont menées, entre autres activités, à une recherche, d'abord dans le dictionnaire pour la définition, puis sur l'histoire de l'imprimerie, puisque la définition renvoyait à la création de la machine à imprimer.

Après plusieurs matinées de travail, nous avons systématisé des propositions pour que chacune puisse contribuer à éviter que des hommes deviennent des chiens. Des idées sur l'éducation des enfants et le partage des tâches à la maison aux actions collectives de femmes qui se battent pour l'égalité dans tous les domaines de la vie, et pour une société juste et digne pour toutes et tous. En fin de compte, femmes et hommes sont également des humains...





En Fédération Wallonie-Bruxelles, le choix de l'alphabétisation populaire est présent dans certaines associations dès leur origine, à un moment où tout était encore à construire en termes d'alphabétisation des adultes. Un fort investissement militant leur a permis de créer les bases d'une alphabétisation populaire inspirée des écrits de Paulo Freire. Depuis, l'alphabétisation a parcouru un sacré bout de chemin et pourtant... aujourd'hui les enjeux de l'alpha populaire sont plus que jamais d'actualité, dans un contexte social, économique et politique toujours davantage producteur d'inégalités. Quelques jalons nous permettront de faire le lien entre le passé et le présent, ce qui a amené à la création de Lire et Écrire et les grandes étapes de son histoire vue sous le prisme de l'alphabétisation populaire.

Lire et Écrire dans la filiation de l'alpha populaire, hier et aujourd'hui ?

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

Tenter de résumer 60 ans d'histoire, même en choisissant une porte d'entrée spécifique, ici l'alphabétisation populaire, est toujours un exercice périlleux. On doit forcément, face à un vaste sujet, faire des choix, laisser certaines choses dans l'ombre pour en éclairer d'autres, interpréter des écrits, faire des recherches

complémentaires... Cet article est le résultat d'un exercice de ce type avec tous les défauts et manquements qu'il peut comporter.

Les précurseurs

Si Lire et Écrire s'est constituée en 1983 et a lancé en septembre de la même année sa première campagne d'alphabétisation, c'est parce que d'une part le Collectif Alpha et d'autre part le mouvement ATD Quart Monde avaient chacun de leur côté milité pour que l'alphabétisation ne soit plus seulement prise en charge par des initiatives associatives isolées mais pour que la problématique de l'analphabétisme soit prise à bras le corps par le biais d'une campagne d'alphabétisation mobilisant l'ensemble de la société. Touchant des publics différents – pour le Collectif Alpha, des travailleurs immigrés auxquels s'étaient joints par la suite des travailleurs devenus sans emploi suite à la récession économique du début des années 1980 ; des personnes vivant dans la grande pauvreté pour ATD Quart Monde –, ces deux organismes avaient alors déjà plusieurs années d'expérience en alphabétisation populaire. Autre point commun : leurs pratiques respectives s'inspiraient de l'enseignement de Paulo Freire.

Le Collectif Alpha¹

À l'origine Collectif d'alphabétisation, le Collectif Alpha naît à Saint-Gilles d'une initiative de militants marocains et belges dont l'acteur principal était Mohamed El Baroudi, exilé politique marocain. « *Lorsqu'un adulte qui n'a pas eu la chance d'aller à l'école s'ouvre à la lecture, c'est comme un esclave à qui l'on casse les liens* », disait-il. Les cours débiteront en 1967 dans le cadre de la régionale bruxelloise de la FGTB, parallèlement à d'autres formations : cours traitant des problèmes rencontrés par les délégués syndicaux, droit social, atelier de confection d'affiches populaires et université syndicale.

1 Partie rédigée à partir de : Annie CROLOP, Catherine STERCQ et Anne LOONTJENS, *L'alphabétisation des travailleurs immigrés en Belgique*, in *Les Cahiers du Fil Rouge*, n°7-8, décembre 2007, pp. 40-49, ep.cfsasbl.be/IMG/pdf/cahier7et8.pdf ; Anne LOONTJENS, *Le Collectif Alpha : 40 ans de recherches, de pratiques et de luttes pour une alphabétisation de qualité pour tous*, 2013, www.collectif-alpha.be/IMG/pdf/Le_fil_des_40_ans.pdf

En 1973, les alphabétiseurs lisent et discutent du livre *Lire, écrire, vivre et lutter* du Collectif d'alphabétisation de Paris qui concevait l'alphabétisation comme « *une prise de conscience par les travailleurs et les alphabétiseurs des mécanismes de l'exploitation capitaliste (...) et du rôle révolutionnaire que sont appelés à jouer les prolétaires – travailleurs étrangers compris – dans les pays d'accueil et d'origine* »². Au niveau pédagogique, cet ouvrage proposait une méthodologie basée sur des échanges thématiques, une progression phonétique et syllabique, ainsi qu'une progression des structures langagières. À ses débuts, les militants du Collectif d'alphabétisation de Bruxelles ont rencontré ceux de Paris dont ils se sont largement inspirés dans leurs réflexions et leurs pratiques.

Dans sa première Plateforme, rédigée en 1974, le Collectif Alpha affirme son inscription dans une alphabétisation populaire orientée vers le changement social : « *Les objectifs politiques des cours d'alphabétisation [se situent] dans une perspective globale : comprendre, maîtriser, se libérer, s'organiser, transformer* », soit « *donner aux travailleurs les moyens de comprendre le monde extérieur et leur situation par rapport à lui ; maîtriser les mécanismes sociaux, économiques et politiques qui régissent ces rapports, de sorte qu'ils puissent se libérer de l'exploitation, de la domination et de la répression ; s'organiser et développer des formes de lutte pour transformer les rapports sociaux, économiques et politiques afin d'établir les bases d'une société nouvelle.* »

Pour que les apprenants, travailleurs marocains qui viennent suivre les cours le soir après leur travail puissent comprendre le monde, le maîtriser et s'organiser, les cours sont basés sur des situations concrètes liées à leur vécu et l'apprentissage s'appuie sur des mots, des phrases simples qui font sens par rapport à ce vécu, tout en étant utiles pour leur vie quotidienne. Outre l'apprentissage de la lecture-écriture, l'objectif est aussi de développer des compétences de conceptualisation en travaillant sur des questions de santé, l'histoire, la géographie...

2 Collectif d'Alphabétisation [de Paris], *Parler, lire, écrire, lutter, vivre*, François Maspero, 1972, p. 7.

Début des années 1980, suite à la crise économique et l'arrivée au chômage de travailleurs très peu scolarisés éprouvant des difficultés à se réinsérer professionnellement, s'opère une prise de conscience de l'existence d'une frange illettrée au sein de la population belge. Le Collectif ouvre alors ses cours à toute personne en difficulté avec les savoirs de base. À cette époque, il va aussi se structurer en asbl, obtenir une reconnaissance à l'Éducation permanente – que, par peur de perdre son indépendance et sa liberté d'action, il avait renoncé à demander en 1976³ – et engager ses premiers travailleurs salariés. En 1982, le Collectif publie un *Projet de campagne d'alphabétisation à Bruxelles*, projet qui sera ensuite élargi à l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles au moment de la création de Lire et Écrire en 1983.

Toujours dans les années 1980, au niveau pédagogique, le Collectif fait le constat qu'avec la méthode syllabique, les apprenants ne comprennent pas ce qu'ils lisent et découvre les écrits et les méthodes de l'AFL (Association Française pour la Lecture), en particulier de Jean Foucambert, du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), du mouvement Freinet... Faisant sa «révolution pédagogique», il adopte une approche globale visant l'appropriation du sens de l'écrit, l'entrée dans le monde de l'écrit et l'accès au statut de lecteur (immersion dans un environnement d'écrits, recours à des écrits authentiques, pratiques d'écriture débouchant sur des publications, etc.). Il développe parallèlement des pratiques culturelles (atelier théâtre, atelier photo, atelier d'écriture...). Il prépare aussi les plus avancés à l'obtention du CEB (sous forme de réalisation d'un chef-d'œuvre). Les bases actuelles sont maintenant posées. Par la suite, elles évolueront, se diversifieront encore mais les balises pédagogiques ne changeront plus fondamentalement, pas plus que les objectifs sociopolitiques qui resteront fidèles à ceux des premières heures.

3 Année de publication du premier décret sur l'Éducation permanente.

ATD Quart-Monde⁴

Le 17 novembre 1977, à l'occasion du 20^e anniversaire du mouvement ATD Quart Monde, son fondateur, le Père Joseph Wresinski, lance à la Mutualité de Paris ce que le mouvement appellera le Défi : *« Que dans dix ans, il n'y ait plus un seul illettré dans nos cités, que tous aient un métier et que celui qui sait apprenne à celui qui ne sait pas. »* Ayant constaté que l'école et la formation professionnelle ne jouaient pas leur rôle, le mouvement fait appel à la solidarité et au partage du savoir pour enrayer l'illettrisme et la non-qualification professionnelle⁵. De là découle une « pédagogie de la réciprocité », fort proche de celle de Paulo Freire (*« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde »*) dont ATD se dit proche tant en termes pédagogiques (partage du savoir/éducation dialogique) qu'en termes d'objectif (libération de tout un peuple⁶/ libération des opprimés), soit, pour ATD, *« donner aux plus exclus les moyens de leur rassemblement et de leurs propres luttes »*. Des demandes s'expriment et des comités « Lire et Écrire » sont créés. En Belgique, un comité se crée d'abord à Bruxelles, dans les Marolles, dans le cadre d'une cellule locale qui prépare les rencontres de l'Université populaire du Quart Monde⁷. Pour certains membres de la cellule, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture devient un enjeu majeur pour pouvoir porter la parole de la cellule au sein de ces rencontres. Un peu plus tard, un autre comité se crée à Liège, cette fois à la demande d'un participant se rendant pour la première fois à une réunion de l'Université populaire : *« C'est juste ce que les gens disent là, je voudrais qu'on m'apprenne à m'exprimer comme eux. Je voudrais qu'on m'apprenne à lire et à écrire. »*

4 Partie rédigée à partir de : Bruno COUDER et Jean LECUIT, *Maintenant lire n'est plus un problème pour moi. Du refus de l'illettrisme au métier : le Défi du Quart Monde*, Éditions Science et Service, 1983.

5 La suite du texte laissera de côté le volet formation professionnelle et se concentrera sur l'alphabétisation.

6 ATD Quart Monde parle du « peuple du Quart Monde » pour désigner la population sous-prolétaire.

7 Rencontres entre personnes du Quart Monde venant de différentes implantations du mouvement. Ces rencontres, préparées en comités locaux, sont basées sur l'échange des vécus autour d'une thématique commune. Des citoyens « alliés du mouvement » ainsi que des experts peuvent y participer afin de « se mettre à l'école des plus pauvres ».

Au niveau méthodologique, ATD construit sa pratique à partir du vécu des participants et en dialogue avec eux, en s'inspirant largement de Paulo Freire. À Bruxelles par exemple, chaque séance commence par une conversation à partir d'une photo ou d'un dessin « évocateur » (un homme prenant la parole lors d'une rencontre de l'Université populaire du Quart Monde pour la première séance). À chaque illustration est lié un mot (le mot « parole » pour cette première séance) qui sera ensuite travaillé en lecture-écriture. À d'autres moments, l'échange partira d'un fait raconté par un membre du groupe, un événement vécu par le groupe ou une question posée à l'Université populaire, le rôle de l'animateur étant alors de repérer le mot qui sera travaillé en lecture-écriture. L'enjeu principal de l'apprentissage est ici que le groupe puisse exprimer par écrit un message que les délégués iront porter à l'Université populaire, la lecture attestant la fidélité au message préparé par le groupe. Plus tard encore, la lecture s'exercera sur des écrits du mouvement, par exemple un livre rassemblant l'expression d'enfants du Quart Monde sur la question du logement⁸ ou encore la *Feuille de route*, périodique écrit en langage assez simple et en grands caractères pour que tous puissent le lire.

Dans les comités « Lire et Écrire », la pédagogie de la réciprocité s'exprime aussi à travers l'entraide, les plus avancés ou plus anciens encourageant et prenant en charge l'accompagnement des derniers arrivés ou des moins avancés dans leur apprentissage. Une autre caractéristique de la pédagogie mise en œuvre est le respect du rythme du plus lent, par exemple le fait de ne rien intégrer qui n'ait déjà été travaillé auparavant, ce qui à priori peut sembler difficile à respecter dans un groupe multiniveau au sein duquel les connaissances de départ sont différentes chez chacun. Pour à la fois respecter ce principe et satisfaire l'envie de progresser des plus avancés, des adaptations sont réalisées, par exemple en combinant un apprentissage plus individualisé et la réalisation de projets communs (la rédaction d'une lettre collective, la préparation de la participation du groupe à une fête du mouvement...) mobilisant les ressources de chacun.

8 Les enfants du Pivot culturel de Noisy-le-Grand, *Et surtout qu'on dort pas à la rue !*, Éditions Quart Monde, 1976.

Sur base des évaluations réalisées avec les participants et des écrits des animateurs (déroulés des séances et notes sur ce qu'ils observent, ce qu'ils apprennent des participants), le mouvement se construit progressivement un savoir sur les aspirations au savoir et les conditions d'apprentissage des citoyens les plus pauvres. C'est cette connaissance qui permettra à ATD d'affirmer qu'apprendre à lire n'a de sens que si cela conduit plus loin qu'un apprentissage fonctionnel, que si cela permet de savoir qui on est, de comprendre ce qu'on vit et de pouvoir le partager avec d'autres, que si cela s'inscrit dans un combat pour le savoir et la dignité de tous.

Née dans le sillage du « défi » lancé à la Mutualité de Paris en 1977, l'expérience des comités « Lire et Écrire » durera cinq ans, période à l'issue de laquelle ATD dit vouloir passer le relai en appelant à des campagnes nationales de lutte contre l'illettrisme et en invitant les pouvoirs publics et l'ensemble de la société, ses composantes et ses organisations, à se mobiliser dans la lutte contre l'illettrisme. Ainsi, le mouvement demande à ce que *« dans toutes les communes des pays développés, les adultes puissent trouver une structure qui leur permette d'acquérir les connaissances de base, quel que soit leur niveau et quel que soit leur rythme d'acquisition »*. Il demande également que les plus défavorisés ou leurs représentants soient associés à l'élaboration des actions et à leur évaluation. Et que, pour que personne ne soit laissé pour compte, deux questions essentielles servent de guide à cette évaluation : qui sont ceux qui ne participent pas ? qui sont ceux qui ont abandonné ?

Lire et Écrire relève le défi

Les débuts : des campagnes pour faire reconnaître l'illettrisme et développer l'alphabétisation⁹

Début des années 1980, suite à l'arrivée massive de travailleurs peu qualifiés sur le marché de l'emploi et l'appel lancé par ATD

⁹ Partie rédigée à partir de : Catherine KESTELYN, *La campagne d'alphabétisation dans la Communauté française de Belgique*, in *Alpha 88. Recherches en alphabétisation*, 1988, pp. 157-173 ; Sylvie-Anne GOFFINET et Dirk VAN DAMME, *Analphabétisme fonctionnel en Belgique*, Fondation Roi Baudouin/Institut de l'Unesco pour l'Éducation, 1990, pp. 108-146, biblio.helmo.be/opac_css/doc_num.php?explnum_id=2014 ; Lire et Écrire, *Journal de l'alpha*, n°2, octobre 1983 ; *Journal de l'alpha*, n°21, septembre 1985.

Quart Monde, la toute jeune association Lire et Écrire¹⁰ reprend le projet bruxellois de campagne d’alphabétisation concocté par le Collectif Alpha pour l’étendre à l’ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹¹. L’objectif central de la campagne est de passer du stade « confidentiel » qu’a connu jusque-là l’alphabétisation à une situation où tout adulte pourrait trouver un cours d’alphabétisation adapté à sa demande en un lieu qui lui soit géographiquement et socioculturellement accessible¹². Le 8 septembre 1983, à l’occasion de la Journée internationale de l’alphabétisation, Lire et Écrire lance ainsi sa première campagne de sensibilisation intitulée *Lire et Écrire : une chance ? un droit !* avec l’appui des médias radios et télévisés de la RTBF qui, outre les passages en antenne, met un central téléphonique à disposition durant toute la journée.

En septembre 1985, après avoir, avec l’appui des mouvements ouvriers, étendu sa couverture à l’ensemble de la Communauté française¹³, Lire et Écrire sort le premier d’une série de dossiers pédagogiques¹⁴ coordonnée par une commission basée à la FUNOC : *Prendre un train*. Ces dossiers sont chacun liés à un aspect de la vie quotidienne dans lequel les personnes analphabètes peuvent se trouver en difficulté suite à leur non ou mauvaise maîtrise du français oral ou de la lecture-écriture. L’accent est mis avant tout sur la nécessité de ne pas reproduire le système scolaire et de favoriser un apprentissage fonctionnel. En proposant des fiches

10 Fondée en 1983 par quatre organismes régionaux actifs dans le domaine de la formation continue et de l’insertion socioprofessionnelle : DEFIS (à Bruxelles), Canal Emploi (à Liège), la FUNOC (à Charleroi) et RTA (à Namur), tous quatre proches des mouvements ouvriers socialiste et chrétien.

11 Alors dénommée Communauté française.

12 En extrapolant les données de l’armée (tests passés par les miliciens) et celles des taux (officiels) d’alphabétisme dans les pays d’origine des migrants, Lire et Écrire estimait qu’il y avait, en Communauté française, de 200 à 300.000 adultes ne maîtrisant pas suffisamment l’écrit au regard des nécessités de la vie quotidienne, ce qui correspondait à une fourchette de 4,7 à 7,1% de la population adulte (Catherine KESTELYN, op. cit., p. 163).

13 Par la création de régionales dans les zones non encore couvertes : au Brabant wallon, en province de Luxembourg, au Hainaut occidental et dans la région du Centre-Borinage, Verviers faisant à ce moment-là partie de la régionale de Liège (Lire et Écrire Verviers sera créée plus tardivement, en 1991).

14 Il s’agit bien ici de ce qui était proposé à un niveau général, c’est-à-dire au niveau du mouvement Lire et Écrire, « l’ensemblier » comme on disait alors. Ce qui est dit ici ne rend dès lors pas compte des disparités régionales et/ou locales, chaque entité s’emparant diversement des outils produits au niveau communautaire.

«prêtes à l'emploi», les dossiers doivent aussi pouvoir être utilisés par des formateurs bénévoles mobilisés par les campagnes d'alphabétisation et rapidement formés pour répondre aux demandes qui s'expriment. Six autres dossiers sont édités dans la foulée : *Poste et banque* ; *Coupures de gaz et d'électricité* ; *Comment ça va l'école ?* ; *Déménagement* ; *Téléphone* ; *L'alimentation*. Chaque dossier propose des activités appropriées à tous les niveaux, de l'oral à la production de textes écrits. La progression ne s'opère pas d'un dossier à l'autre mais au sein de chaque dossier de manière à ce que chaque thème puisse être travaillé avec tout groupe, quel que soit le niveau des apprenants. Réalisé par une association membre de Lire et Écrire, chaque dossier reflète l'approche pédagogique en vigueur dans cette association. Ainsi, la majorité des dossiers proposent une approche essentiellement fonctionnelle¹⁵ et un seul dossier se démarque réellement du lot en proposant une démarche plus critique, *Coupures de gaz et d'électricité* réalisé par Alpha 5000 (association membre de la coordination namuroise de Lire et Écrire). S'inspirant de Paulo Freire, ce dossier présente la démarche menée par les formateurs de l'association, qui prend comme point de départ une discussion à la pause-café sur les coupures de gaz et d'électricité dont certains apprenants sont ou ont été victimes. Son objectif est de déboucher sur une prise de conscience critique et des perspectives d'action¹⁶.

Vers un ancrage dans l'éducation populaire¹⁷

1 Deux chartes successives

La charte de 1994 de Lire et Écrire s'inscrit dans la perspective de 1983 de démultiplier les lieux de formation pour les personnes

¹⁵ Voir par exemple la reproduction d'une fiche du dossier *Prendre un train*, dans Sylvie-Anne GOFFINET et Dirk VAN DAMME, op. cit., pp. 138-140. Dans cette fiche, il s'agit de faire correspondre des pictogrammes avec leurs significations écrites.

¹⁶ La démarche est reproduite dans Sylvie-Anne GOFFINET et Dirk VAN DAMME, op. cit., pp. 141-143.

¹⁷ Partie rédigée à partir de : *La Charte politique de Lire et Écrire asbl, 1994* (document interne) ; *Charte de Lire et Écrire*, 2011, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte_de_lire_et_ecrire.pdf ; AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabisation_populaire.pdf ; Catherine STERCQ, *Pour articuler finalités, buts et acquisition des savoirs de base. La grande Roue de Lire et Écrire*, in *Journal de l'alpha*, n°202, 3^e trimestre 2016, pp. 44-56, www.lire-et-ecrire.be/ja202

peu ou pas alphabétisées. Au niveau des méthodes et contenus pédagogiques, l'objectif est de favoriser « le processus d'autonomisation des individus ». Pour ce faire, sont privilégiés les méthodes et contenus « respectant les personnes et les aidant à se structurer pas à pas, autour de la lecture et de l'écriture, à leur rythme, avec le maximum de liens avec les problèmes qu'ils ont à affronter dans leur vie quotidienne ». Parallèlement, des objectifs en lien avec l'éducation populaire font leur apparition avec cette charte puisqu'au-delà de la pédagogie s'exprime « la volonté de créer un environnement social 'sécurisant', favorisant la solidarité et le respect des différences entre les personnes, mais aussi les stimulant à lutter contre les inégalités dont elles et leurs semblables ont été victimes ». Cette préoccupation est à mettre en lien avec le fait que Lire et Écrire estime alors « qu'un des axes centraux de son action d'alphabétisation, c'est l'Éducation permanente qui seule reconnaît le long cheminement éducatif et culturel nécessaire pour les personnes analphabètes »¹⁸.

C'est lors de la révision de cette charte en 2009 que le terme d'alphabétisation populaire fait son apparition. Par cette charte (éditée en 2011), Lire et Écrire réaffirme son ancrage dans les mouvements ouvriers et situe clairement l'alphabétisation dans le champ de l'éducation populaire, soit une alphabétisation « qui fait de l'apprentissage des savoirs de base un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement ; favorise une approche collective (...) ; privilégie la solidarité et l'autonomie, le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique, la capacité d'affronter des situations nouvelles et de réaliser des projets (...) ». Il s'agit d'apprendre, notamment « pour comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire... et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels ».

¹⁸ Alain LEDUC, *Mais où va l'alpha ?* (édito), in *Journal de l'alpha*, n°78, mars-avril 1993, www.lire-et-ecrire.be/ja78

2 Le cadre

Publié en décembre 2017, le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, *Balises pour l'alphabétisation populaire*¹⁹, se situe dans la suite « logique » de la charte de 2011. Il n'est en effet pas simple pour les formateurs de mettre en pratique les principes de l'alphabétisation populaire, tout comme il n'est pas simple d'articuler les processus d'éducation populaire et les processus d'acquisition des langages (oral, écrit, mathématique, numérique, artistiques...). Lire et Écrire a donc construit ses propres balises.

Dans ce cadre de référence, pas de parcours linéaire, pas de progression définie, pas d'objectifs déconnectés du réel, pas non plus de présentation de méthodes d'apprentissage et de fiches prêtes à l'emploi... mais :

- une proposition d'articulation entre finalités, buts et acquisition des savoirs de base liés aux langages fondamentaux et compétences nécessaires pour exercer sa citoyenneté, conçue comme la participation et l'exercice d'un pouvoir social (oser et s'autoriser, comprendre le monde et s'y situer, réfléchir, questionner et développer ses capacités d'analyse et de pensée critique, construire ensemble dans la coopération et la confrontation, créer et agir dans la solidarité pour lutter contre les injustices et accéder à l'égalité...);

- une présentation et explicitation de ces savoirs et compétences à acquérir ;

- des balises pour soutenir la construction par les formateur·rices de leur action de formation, action qui sera différente de celle de leurs collègues puisqu'adaptée aux vécus, désirs, besoins, centres d'intérêts, questionnements des apprenants de leur groupe.

Pour représenter l'articulation des finalités et des enjeux de l'alphabétisation populaire avec les savoirs et compétences à acquérir, le groupe de travail *Cadre de référence* a conçu une grande Roue. En complément, une roue vierge, présentée sous

¹⁹ Ce cadre est le fruit d'un processus de quatre ans mené par un groupe de travail à partir de recherches documentaires, de l'analyse de référentiels existants, de l'expertise de ses membres et des apports de formateur·rices de Lire et Écrire (voir références en note 17).

forme de grille à compléter, permet au formateur, à la formatrice de travailler avec les apprenants sur l'articulation entre l'acquisition des langages fondamentaux et des savoirs qui y correspondent, l'accès à la réflexion, la compréhension et l'action... en lien avec la mise en œuvre d'un projet, d'une démarche pédagogique ou pour réaliser une évaluation²⁰.

Une fois le fil déroulé, que peut-on en conclure ?

En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'alphabétisation populaire trouve ses origines dans des pratiques associatives remontant aux années 1970 et au début des années 1980, qui sont allées chercher leur source d'inspiration chez Paulo Freire. Néanmoins, ce n'est pas cette filiation qui a été à la base du projet de Lire et Écrire à ses débuts. En effet, créée au moment où s'effectuait une prise de conscience de l'ampleur de l'analphabétisme dans les pays industrialisés à la faveur d'une crise économique, Lire et Écrire s'est alors attelée à tenter de répondre à des besoins dont l'ampleur était jusque-là insoupçonnée. Dans ce but, elle a lancé une vaste campagne d'alphabétisation et s'est efforcée de proposer une offre de proximité sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Face à cette ampleur et à l'urgence, sa réponse a été dans un premier temps de recourir massivement à des bénévoles, encadrés par des travailleurs salariés pour la plupart inexpérimentés en alphabétisation, afin de pouvoir répondre aux nombreuses demandes qui allaient émerger et créer des outils pédagogiques fonctionnels et faciles d'utilisation pour ces nouveaux formateurs.

La rédaction d'une nouvelle charte, à laquelle s'est superposée la professionnalisation du secteur, rendue possible notamment grâce au soutien de l'Éducation permanente, a coïncidé avec le développement de la réflexion sur les enjeux de l'alphabétisation, de même que

20 Les outils du cadre de référence sont téléchargeables sur le site de Lire et Écrire : www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire. Des présentations et utilisations de la Roue se trouvent dans différents numéros du *Journal de l'alpha* : n°202, 3^e trimestre 2016, pp. 44-68 ; n°208, 1^{er} trimestre 2018, pp. 30-31 ; n°216, 1^{er} trimestre 2020, pp. 75-80 ; n°217, 2^e trimestre 2020, pp. 29-32 et pp. 36-47. Téléchargeables à la page : www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha

la recherche et le développement de nouvelles pratiques pédagogiques. Ainsi, si, dans ses premières années, l'important pour Lire et Écrire était de se démarquer de l'apprentissage scolaire et de développer une alphabétisation en phase avec les besoins des adultes (certains utilisaient le terme d'andragogie pour marquer cette prise de distance) et si l'alphabétisation fonctionnelle semblait apporter une réponse adéquate à ces besoins, peu à peu, dans le sillage notamment du Collectif Alpha, Lire et Écrire est allée chercher ses sources d'inspiration pédagogique chez ceux qui voulaient faire de l'apprentissage un moyen de lutte contre la reproduction des inégalités sociales et, plus largement, visaient la formation de citoyens critiques et responsables. À leur suite, Lire et Écrire s'orientera vers les pédagogies émancipatrices et mettra l'accent sur le « tous capables », la lecturisation²¹, l'auto-socio-construction des savoirs... En résultera un ancrage toujours plus important dans l'alphabétisation populaire qui, un peu plus tard, se concrétisera par la rédaction d'un cadre de référence pédagogique.

Tout comme il faut replacer les premières campagnes d'alphabétisation dans le contexte socioéconomique du début des années 1980, on ne peut dissocier l'évolution qui a suivi de l'évolution de ce même contexte, soit la mise en place de l'État social actif à partir du début des années 2000. Ainsi, le cadre de référence pédagogique *Balises pour l'alphabétisation populaire* a vu le jour à un moment où les attentes et exigences des pouvoirs publics (en termes d'évaluation et de résultats notamment) s'exprimaient toujours davantage, tant à l'égard des apprenants que des associations, et ce dans un contexte de renforcement du libéralisme et d'augmentation des inégalités. À un moment où la plupart des référentiels existants, plutôt que de donner un cadre, des balises à l'apprentissage, soit servaient à positionner les publics par rapport à des niveaux de compétences, soit proposaient un apprentissage linéaire et des pédagogies de type pédagogie par objectifs²², c'est-à-dire l'exact opposé des pédagogies émancipatrices qui

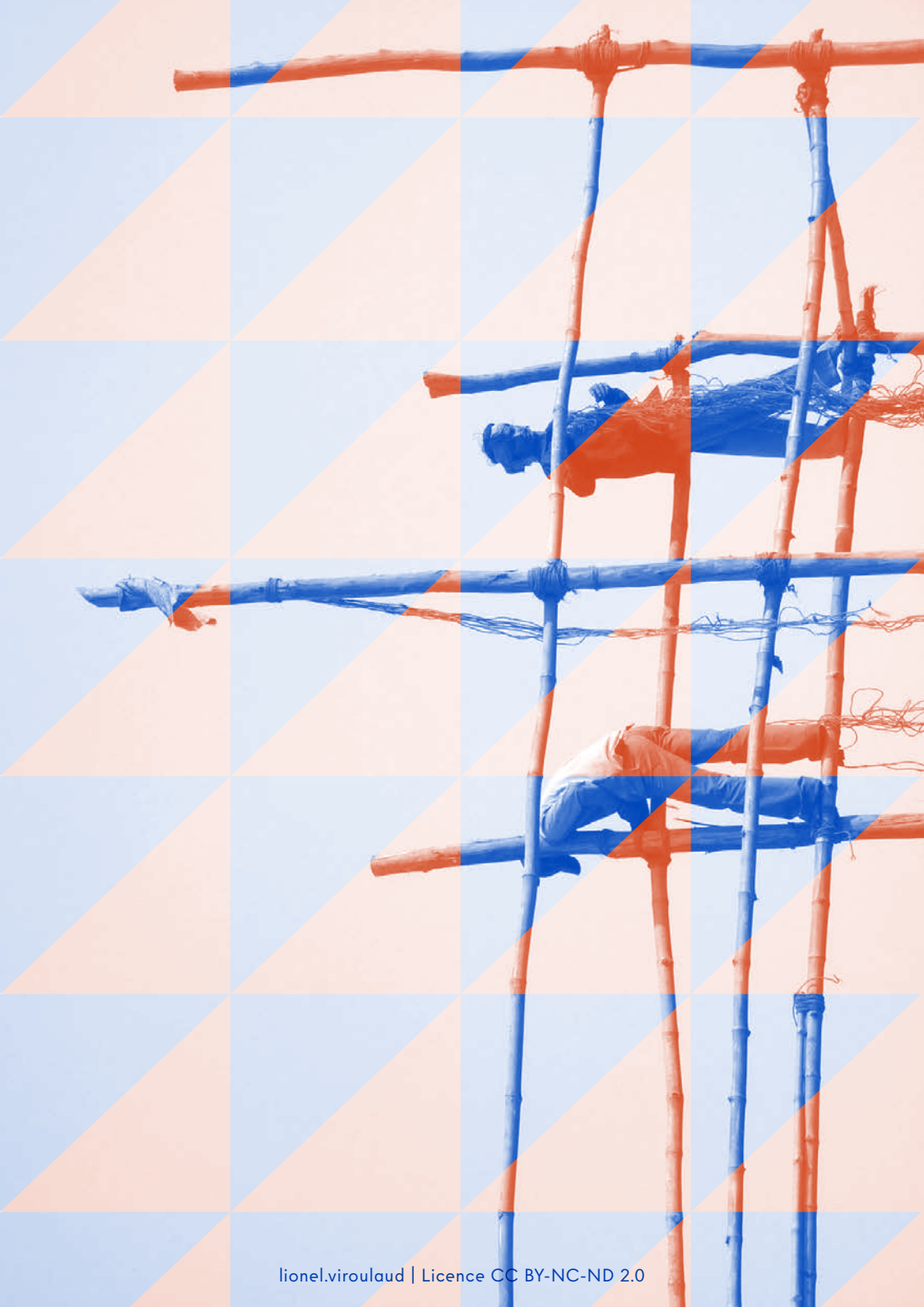
²¹ La lecture comme production de sens et comme outil de pensée.

²² La pédagogie par objectifs consiste à découper un objectif en une série de sous-objectifs opérationnels dont la réalisation peut être évaluée de manière objectivée.

seules peuvent répondre aux enjeux de l’alphabétisation populaire. C’est dans ce contexte que Lire et Écrire a fait le choix de produire son propre référentiel, apportant ainsi sa propre réponse aux enjeux politiques actuels de l’alphabétisation des adultes. Gageons qu’il s’agisse aussi d’une voie royale pour redonner un nouveau souffle à l’alphabétisation populaire et au renouvellement de l’engagement militant qui s’exerce aujourd’hui dans un cadre professionnalisé.

Deux autres projets associatifs d’alphabétisation populaire, celui du Gaffi et celui d’Alpha Mons-Borinage, sont présentés dans un second article, *L’alpha populaire : des pratiques diversifiées mais une filiation commune*, www.lire-et-ecrire.be/filiation





Dans le cadre d'une série d'animations menées en partenariat avec La Fonderie¹, nous avons abordé nos objectifs avec les participants. Ce fut une séance riche en partages et en échanges à propos du mot « objectif » et de ce que l'on y met, mais également à propos du mot « critique », présent dans un des objectifs proposés : « s'entraîner à regarder son quartier pour devenir critique ». Nous aimerions vous présenter cette séance dont la démarche s'inscrit dans l'éducation populaire.

Décoder collectivement les intentions du formateur *Ou comment mettre en commun ses objectifs avec les participants*

Nathalie De Wolf et Bénédicte Verschaeren,
Collectif Alpha

En introduction, il nous paraît précieux de rappeler quelques éléments de notre projet pédagogique, tirés de la plateforme qui donne les lignes directrices du Collectif Alpha² : *« Au Collectif Alpha, nous défendons une relation pédagogique basée sur le respect et la reconnaissance. Nous tentons d'instaurer une dynamique de groupe dans laquelle chacun a un rôle et qui permet l'apprentissage*

1 Nous collaborons avec La Fonderie, www.lafonderie.be, dans le cadre d'un projet d'animations intitulé « Découverte et compréhension du quartier dans lequel on vit ».

2 www.collectif-alpha.be/spip.php?article72

et l'évolution de tous les acteurs (participants et formateurs). Cela nécessite d'arriver à un climat de confiance, de respect et de reconnaissance mutuels, d'élaborer une relation pédagogique basée sur les ressources des participants et non sur leurs manques, sur l'échange et le respect mutuel. (...) Nous définissons la relation pédagogique comme une relation dans laquelle le formateur met sa volonté et sa responsabilité d'enseignant au service de la volonté et de la responsabilité d'apprenant des participants, dans un rapport d'intelligence à intelligence. Si cette relation est égalitaire, les rôles et les responsabilités de chacun sont cependant différents. Le formateur a le pouvoir et la responsabilité de son enseignement, le participant a le pouvoir et la responsabilité de son apprentissage. S'il ne peut avoir une obligation de résultats, ceux-ci dépendant de nombreux facteurs, le formateur a cependant une obligation de moyens : démarches structurées, organisation, matériel,...».

Durant l'année 2019-2020, chaque vendredi matin, nous avons mené des ateliers de réflexion avec les participants à propos du quartier où ils habitent. Cette activité fut suspendue en raison du confinement lié au covid à partir du mois de mars. Nous avons alors travaillé pendant dix séances.

En septembre 2020, à la reprise des cours, nous avons repris notre atelier et nous nous sommes demandé, nous les formatrices, si nos objectifs étaient apparus aux participants. En effet, nous ne les avons pas clairement présentés au groupe ; néanmoins, nous espérons qu'ils étaient suffisamment explicites lors des animations. Un doute subsistait, nous avons donc construit cette animation afin d'en avoir le cœur net, et si cela s'avérait nécessaire, nous annoncerions de façon plus perceptible nos objectifs.

Quels objectifs pour les vendredis matins ? On fait quoi ?

Notre idée pour la première séance était de réfléchir aux objectifs de ces animations du vendredi matin, celles qui s'étaient déjà déroulées et celles à venir, nos objectifs en tant que formatrices et ceux auxquels les apprenants adhéraient.

Pour cette séance particulière, nous avons proposé de :

- se souvenir du travail de l'année précédente ;
- donner des outils « méta » de réflexion sur ce que l'on a fait, sur le travail réalisé, sur le pourquoi de ces animations, et sur les intentions et motivations des formatrices ;
- développer une position « méta » par rapport au travail effectué l'année précédente (dépasser le « on a fait », le « j'aime », le « je sais ») ;
- se plonger dans la tête des formatrices ;
- donner une signification à un mot à l'aide d'images ;
- lire pour comprendre le sens : repérer les mots importants qui permettent de comprendre des phrases ;
- formuler des questions du type « je n'ai pas compris, qu'est-ce que cela veut dire » et rechercher collectivement la compréhension de ces termes ;
- s'approprier le travail de la matinée par l'intermédiaire d'un écrit, après un échange verbal.

Durée

Une séance de 3h environ.

Matériel

- Des photos variées illustrant une personne effectuant une tâche, par exemple faire un gâteau, jouer au foot, courir, apprendre à nager, faire du vélo, monter un meuble, lire un livre.
- Des bandelettes prédécoupées avec sur chacune un de nos objectifs écrits.

Déroulement

1 Amorce : on écrit le mot « objectif » au tableau, chacun individuellement en silence réfléchit à la signification du mot (pas de verbalisation).

Cette évocation en silence a permis à chacun de « vagabonder » avec ce mot. Certains le comprenaient bien ; pour d'autres, celui-ci restait flou.

2 Chacun tire au hasard une photo.

3 Nous demandons aux participants : *« À votre avis, quelle est la question que nous allons poser en lien avec le mot écrit au tableau et la photo que vous avez reçue ? »*

Sachant que nous allons parler du mot « objectif », ils énoncent spontanément une série d'objectifs qui leur sont propres. Lors de cet échange, nous nous rendons bien compte que le mot leur est familier.

4 Ensuite, chacun est invité à préciser quel pourrait être l'objectif de la personne sur la photo tirée.

Lors de la mise en commun, une formatrice note au tableau (sous forme de bulles) ce que les apprenants disent de l'« objectif » de la personne qui se trouve sur leur photo :

- *« Apprendre à faire un gâteau en deux mois. »*
- *« Apprendre à rouler en vélo. »*
- *« Marquer un goal. »*
- *« Apprendre à nager. »*
- *« Faire un meuble. »*
- *« Venir en vélo. »*
- *« ... »*

Ensuite, un apprenant relit les objectifs écrits au tableau.

Ces premières étapes ont fait émerger l'objet de l'animation. Nous pensons que réfléchir d'abord sur la signification du mot « objectif » permettrait à chacun de mieux comprendre ce concept qui allait être utilisé dans la suite de l'animation. Nous étions dès lors plongés dans le thème du jour !

5 Nous posons la question : *« D'après vous, quels sont les objectifs des séances du vendredi matin de l'année passée ? »*

Chacun émet une idée. Le travail de groupe permet de relancer les idées et de mutualiser celles-ci, chacun a l'occasion de rebondir sur ce que dit le précédent.

Nous notons au tableau ce que disent les participants. Régulièrement, nous demandons de relire ce qui est écrit afin que chacun puisse le mentaliser :

- *« Comprendre l'histoire de la Belgique, voir, regarder, savoir. »*
- *« Apprendre à s'exprimer, à communiquer, écouter. »*

- « Connaitre le plan de la Belgique, de Bruxelles, le canal. »
- « Apprendre à expliquer [après avoir dessiné]. »
- « Sortir dans la rue. »
- « Regarder un dessin dans la rue. »
- « Comment on était avant, comment on est maintenant, pour montrer [comment c'était] avant. »
- « Apprendre à dessiner. »
- « Connaitre le nom des rues. »
- « Travailler en groupe. »

Nous demandons quels sont les mots importants dans ces phrases, les mots qui représentent « ce que l'on fait ». Nous les soulignons.

Ce moment était riche en précisions apportées de part et d'autre, grâce aux discussions animées au sein du groupe.

6 Chacun reçoit/pioche une bandelette et la lit (individuellement et en silence). Sur ces bandelettes sont notés nos objectifs. Ces objectifs retranscrits sur les bandelettes commencent toujours par « Bénédicte et Nathalie proposent » :

Bénédicte et Nathalie proposent : chaque habitant habite et vit dans son quartier, il le voit tous les jours et aimerait mieux le connaître.

Bénédicte et Nathalie proposent : découvrir de nouvelles choses auxquelles on n'a jamais pensé.

Bénédicte et Nathalie proposent : voir autrement son quartier avec l'aide du groupe, en lisant des documents, en analysant des cartes.

Bénédicte et Nathalie proposent : mieux comprendre pourquoi son quartier est comme ça.

Bénédicte et Nathalie proposent : apprendre davantage sur son quartier et pas le subir.

Bénédicte et Nathalie proposent : réfléchir à son quartier, c'est aussi se pencher sur son passé. Le passé construit le présent.

Bénédicte et Nathalie proposent : s'entraîner à regarder son quartier pour devenir critique.

Lors de la mise en commun, papier retourné, chacun explique ce qu'il a lu, en essayant de le formuler sans regarder la bandelette.

La lecture de ces items n'était pas toujours facile. Collectivement, les uns et les autres complétaient, certains donnaient des exemples. D'autres parlant bien français expliquaient aux plus hésitants. Éventuellement, nous aidions en posant des questions qui permettaient d'éclaircir la compréhension de la phrase. Une discussion s'en est suivie.

Nous notons au tableau ce qu'ils disent (donc nos objectifs) en regard des objectifs supposés par les apprenants du groupe.

7 Nous terminons par un échange collectif, nous comparons les similitudes et les différences entre nos objectifs et ceux supposés par les apprenants, tels qu'écrits au tableau.

Bien qu'il y ait une différence dans la formulation, on a néanmoins ressenti une similitude au niveau du fond.

8 S'ensuit un moment de synthèse : chacun est invité à formuler une critique (à l'oral). Ainsi chaque participant s'approprie réellement la signification du mot. Puis, nous leur demandons d'écrire deux critiques en lien avec le cours, l'une positive, l'autre négative.

Nous terminons par une lecture des critiques et une discussion collective :

- « *Pas sortir quand il fait froid, sous la pluie.* »
- « *On apprend des nouvelles en sortant.* »
- « *Quand on connaît comment cela se passait avant, on comprend mieux ce qui se passe aujourd'hui.* »
- « *C'est bien de connaître le passé pour le transmettre aux enfants.* »
- « ... »

Quelques réflexions suite à l'animation

Tout d'abord, nous avons tous été agréablement surpris. Nous, formatrices, car nous avons découvert une grande équivalence entre nos objectifs et ceux proposés par le groupe : comprendre et connaître son quartier et la Belgique, comprendre l'histoire,... Les participants, également, ont relevé les similitudes entre les deux listes d'objectifs, notamment le mot « groupe » qui apparaissait des deux côtés, ce qui souligne toute l'importance du travail collectif. Mais encore : des notions telles que « réfléchir », « apprendre », « comprendre » qui sont également fondamentales dans l'approche de nos animations.

Par cette démarche, ces consignes, ces moments « méta », les participants ont pu réfléchir et mieux comprendre ce que nous leur avons proposé lors des animations sur le quartier.

Ce que nous tenons à souligner également, c'est l'utilisation quasi systématique de verbes par les participants lors de la formulation des objectifs. Nous avons été étonnées car nous ne leur avons rien dit au départ, nous leur avons simplement demandé quel était le mot principal pour eux au sein de chaque proposition et ils ont désigné le verbe. Nous, formatrices, avons alors souligné ces verbes. Ensuite, nous avons analysé collectivement ces mots soulignés, et tous ensemble, apprenants et formatrices, sommes parvenus à la conclusion qu'il s'agissait de verbes. En effet, dans la formulation d'un objectif, le verbe est fondamental. Ce n'était pas l'objectif de la séance ; néanmoins, faire le lien entre cette découverte d'un élément linguistique et une approche globale du français dans un contexte donné nous permet de penser que cette démarche s'inscrit dans l'éducation populaire. Une approche d'éducation populaire n'est-elle pas aussi de donner, par l'intermédiaire d'une analyse fine de la langue, les moyens de mieux maîtriser le français ? C'est une véritable articulation entre formation linguistique, émancipation et demande première des participants qui est d'apprendre à lire, écrire et maîtriser le français.

Très souvent, les apprenants soulignent l'importance de la maîtrise linguistique du français qui leur permet de changer de statut dans la société, de mieux être compris et de mieux comprendre.

En d'autres termes, maîtriser le français leur permet d'être des citoyens à part entière (école des enfants, CPAS, Actiris, logement,...) et ainsi de prendre une part active dans la société, de se mobiliser pour leurs propres enjeux, de les exprimer et de défendre leurs droits.

La lecture des objectifs a également mis en évidence le mot «critique». Le groupe a rebondi en demandant des explications. Prenant la balle au bond, nous avons embrayé sur une réflexion à propos de ce mot en proposant de réfléchir collectivement à ce qu'il veut dire : faire une critique par rapport aux animations, émettre une critique, être critique, critiquer quelque chose, critiquer quelqu'un, dire qu'on n'est pas d'accord, prendre la parole.

En quoi cette démarche s'inscrit-elle dans l'éducation populaire ?

Donner les moyens aux participants de comprendre ce que le formateur propose, les intentions de celui-ci dans ses démarches relève de l'éducation populaire. Nous ne sommes pas dans une démarche de transmission mais d'analyse conjointe, de questionnement et de réflexion commune. Nous donnons aux participants une place, nous les invitons à prendre une position critique en pointant nos objectifs. En effet, lorsque les objectifs sont verbalisés et compris, ils permettent aux participants de mieux se situer. Cette prise de conscience leur donne la possibilité de se positionner et d'adhérer plus librement au projet. Et, pour nous formatrices, de pouvoir ajuster nos objectifs. Cette démarche propose un aller-retour entre participants et formateur, elle permet d'affiner les propos, les consignes et la recherche documentaire du formateur. Comme indiqué dans la plateforme du Collectif Alpha, nous défendons une relation pédagogique basée sur la mise en évidence d'un rapport «d'intelligence à intelligence», d'une volonté de reconnaissance mutuelle des ressources de chacun.





Faut-il s'attaquer aux causes structurelles de l'analphabétisme ou bien aider les personnes en difficulté avec la lecture et l'écriture à s'adapter au système en place ? Cet article relance la réflexion sur la combinaison de ces deux desseins, une préoccupation permanente des acteurs de l'alphabétisation populaire.

Les analphabètes ont-ils intérêt à changer le monde ou à s'y adapter ?

Daniel Flinker, Lire et Écrire Bruxelles

Questionnement de départ

Certains apprenants de Lire et Écrire s'interrogent : « *Faut-il changer la société ou faut-il s'adapter ?* »¹ Le présent article se penche sur ce questionnement fondamental, qui est soulevé par les personnes en difficulté avec l'écrit, et qui renvoie aux finalités du travail mené par celles et ceux qui les soutiennent. Plus précisément, la thèse défendue dans ce document vise à promouvoir une alphabétisation vectrice de transformation sociale².

Pour traiter cette problématique, l'argumentaire qui suit est bâti en cinq temps. D'abord, un rappel des ambitions de l'alphabétisation

1 LEROY A., *Redonner du sens à l'action d'alphabétisation : vers de nouveaux possibles ?*, in *Journal de l'alpha*, n°214, 3^e trimestre 2019, *Actes du Forum de l'alpha, La Forêt des idées*, p. 147, www.lire-et-ecrire.be/ja214

2 Le point de vue politique développé ici ne cherche pas à refléter celui de Lire et Écrire Bruxelles. Il s'agit d'une contribution d'un de ses employés (qui fait écho au positionnement de plusieurs de ses collègues) aux réflexions qui sont en ce moment menées autour du projet institutionnel de la régionale.

populaire est exposé. Ensuite, l'écart séparant ces aspirations théoriques de la réalité est mesuré. Puis, deux façons de concevoir l'engagement en éducation populaire sont discutées. Est également précisé l'enjeu auquel le secteur de l'alpha est actuellement confronté. Enfin, plusieurs perspectives destinées à relever ce défi sont esquissées.

Alphabétiser versus lutter contre l'analphabétisme ?

Spontanément, on a tendance à définir l'alphabétisation comme l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des adultes, ce qui, à première vue, n'est pas exactement la même chose que le fait de chercher à combattre les causes structurelles de l'analphabétisme. En effet, dans la première perspective, on agit a posteriori, en aval du phénomène, de façon curative³ afin, essentiellement, d'aider les personnes analphabètes à s'adapter à la société, sans la changer. Les facteurs sociaux à l'origine de l'analphabétisme n'étant pas directement remis en cause dans cette optique, le problème continuera à se perpétuer. Dans la seconde orientation par contre, l'action se veut préventive, se déroule en amont, vise avant tout à éradiquer les causes profondes de l'analphabétisme (qui sont, selon les analyses effectuées, la pauvreté, les inégalités, l'exclusion, la domination, l'exploitation...) ⁴. On comprend tout de suite que cette ambition, si elle peut passer par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, vise surtout des changements sur le long terme, dont ne bénéficieront pas immédiatement les personnes en difficulté avec l'écrit.

Ces différences pointées, il faut cependant admettre que ces deux manières d'appréhender la question divergent moins qu'il n'y paraît de prime abord. Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir la charte de Lire et Écrire qui parle de l'alphabétisation en ces termes : *« Il s'agit d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer pour... soutenir la*

3 Il est à noter que l'utilisation de ce terme n'est pas des plus heureuses puisqu'elle donne l'impression que l'analphabétisme s'apparente à une maladie.

4 Versus les causes à chercher chez l'individu (qui serait moins intelligent, talentueux ou plus fainéant).

scolarité des enfants, trouver du travail ou maintenir son emploi, accéder à d'autres formations, sortir de chez soi, se débrouiller seul, comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire... et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels.»⁵ Dans cette institution active en Fédération Wallonie-Bruxelles, on alphabétise donc non seulement pour «créer un citoyen capable de se déplacer dans les différentes sphères sociales, culturelles, économiques... qui composent la société»⁶ mais on y apprend à lire et à écrire également «pour transformer les inégalités sociales, causes de l'analphabétisme»⁷.

Ainsi, un type particulier d'alphabétisation contient l'idée d'une action en faveur du changement social. En alphabétisation populaire, la lecture et l'écriture servent non seulement à s'adapter à la société mais aussi à la changer, à s'insérer socialement et à combattre le système. «L'éducation populaire est donc une double action, dont les volets sont à la fois complémentaires et contradictoires (...) des dynamiques de promotion et de rupture.»⁸

L'alphabétisation populaire comme stimulateur du changement social ?

Il faut cependant constater qu'entre les buts affichés et la réalité, un écart existe. Pour preuve, parmi les motifs d'entrée en formation à Lire et Écrire Bruxelles, «éradiquer l'analphabétisme» et «changer le monde» ne sont jamais mentionnés⁹, ni par les futurs apprenants ni par les professionnels qui les accueillent. Ceci est à

5 Charte de Lire et Écrire, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/charte_de_lire_et_ecrire.pdf

6 DUCHESNE J., La modification du travail social dans le secteur de l'alphabétisation : l'effet boule de neige des politiques d'activation, Lire et Écrire Wallonie, décembre 2018, p. 8, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/la_modification_du_travail_social_dans_le_secteur_de_l_alpha_effet_des_politiques_d_activation.pdf

7 AUDEMAR A., STERCQ C. (coord.), Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde, Lire et Écrire, 2017, p. 32, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabetsation_populaire.pdf

8 DEGÉE J.-L., Éducation permanente. Chemins croisés et croisée des chemins, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp. 121-122, www.lire-et-ecrire.be/ja192

9 JOSEPH M., MAILHOT J., Les motifs d'engagement en formation d'alphabétisation. Une enquête quali-quantitative auprès d'apprenants de Lire et Écrire Bruxelles, décembre 2018, www.lire-et-ecrire.be/Les-motifs-d-engagement-en-formation-d-alphabetisation

la fois normal et symptomatique d'une tendance plus générale.

En effet, dans la pratique, on alphabétise pour aider des personnes à se débrouiller dans la vie quotidienne, beaucoup moins pour qu'elles et les institutions qui les encadrent se mobilisent en vue de briser les rapports de domination dont elles sont victimes. Bien souvent, l'opérateur alpha se focalise sur le premier de ces deux volets alors que le second demeure, au mieux, à un stade embryonnaire, reste un idéal qui a toutes les peines du monde à se concrétiser. Et au final, chacun peut le remarquer : jour après jour, des gens sont alphabétisés, avancent dans la vie en faisant face à un système qui, lui, leur est (toujours plus) défavorable.

Dans ce contexte, il paraît légitime d'envisager un renouvellement de l'action des associations et des pratiques professionnelles de leurs travailleurs, afin de trouver un meilleur équilibre entre les différentes dimensions de leur projet. La situation sociale dramatique le commande : il ne s'agit pas seulement de faire évoluer la personne (dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture) mais également l'environnement dans lequel l'individu analphabète se débat.

Certes, des démarches pédagogiques émancipatrices sont expérimentées et des groupes en alphabétisation s'investissent dans des initiatives contre le racisme, la pauvreté, les inégalités de genre ou scolaires... Il n'y a donc pas lieu de nier l'intérêt des projets développés en éducation populaire par les formateurs et les apprenants. Mais si toutes ces pratiques méritent d'être étudiées, valorisées, soutenues, approfondies et renforcées, il faut convenir qu'elles n'ont pas réussi, à ce jour, à influencer durablement et en profondeur sur l'ordre des choses. Afin d'assurer une plus grande cohérence entre les visées libératrices promues et les actes posés, afin d'ébranler réellement le système, le monde de l'alpha est tenu de se transcender.

De la parole aux actes ?

Se pose alors la question de l'engagement des opérateurs dans les processus menant aux bouleversements sociaux qu'ils sont nombreux à appeler de leurs vœux. Et à cet égard, plusieurs réponses sont généralement données.

« Apprendre à lire et à écrire aux personnes analphabètes, c'est les doter d'outils pour qu'elles fassent leurs propres choix. Fortes de ces

savoirs, elles seront en mesure de décider en connaissance de cause et de manière autonome si elles veulent ou non lutter pour un autre monde», expliquent certains travailleurs en éducation permanente. Dans ce secteur, bien évidemment, nul ne remet en cause l'utilité de maîtriser la lecture et l'écriture, des armes déterminantes pour comprendre le monde, y participer, voire le modifier. Par contre, ces propos démontrent l'importance d'apporter quelques clarifications quant au caractère idéologique de l'éducation populaire.

Il convient ainsi de souligner qu'«une éducation populaire qui ne dérange pas le système, l'arrange»¹⁰. Plus précisément, il faut se rendre compte que celles et ceux qui projettent d'aider et de défendre les individus non scripteurs sont engagés dans une entreprise politique et idéologique. De ce fait, dès l'instant où ils optent pour une pseudo-neutralité, ils ne font en réalité que favoriser une autre idéologie, celle du pouvoir, qui évite justement que l'on s'attarde sur la question des transformations sociales. Pour le dire plus explicitement encore, il faut garder à l'esprit qu'en croyant s'extraire du débat «adaptation/changement» relatif aux finalités de l'alpha, qu'en s'abstenant d'y prendre position, on exacerbe le déséquilibre à l'œuvre au détriment du second de ces termes. En effet, en la matière, sans le développement collectif d'une conscience politique forte, le «choix» est couru d'avance, s'avère irrémédiablement faussé puisque les centres d'alphabétisation et leur public – comme le reste de la société – sont englués dans l'idéologie dominante, en sont continuellement imprégnés, au point que l'insertion dans le monde tel qu'il est apparaît comme une évidence, semble constituer l'unique voie de salut. Il faut donc prendre toute la mesure de la lutte idéologique livrée par l'éducation populaire, qui «s'inscrit dans une histoire du combat de la gauche pour l'accès à la liberté et à la démocratie par l'émancipation sociale et culturelle des milieux populaires»¹¹.

10 MESNIL A., MORVAN A., STORAÏ K., *Pour une éducation populaire politique*, in *S!lence*, n°440, décembre 2015, p. 12, www.revuesilence.net/IMG/pdf/440.pdf

11 GOFFIN M., *Insertion individuelle ou émancipation collective ?*, in *La Revue nouvelle*, n°11, novembre 2011, p. 37, www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/036-045_Dossier_Goffin.pdf

L'alphabétisation populaire implique tout à la fois « *une prise de conscience collective des différentes réalités de la société, le développement d'une analyse critique et politique, le passage à l'action dans un objectif de transformation sociale* »¹². Si, sur base des précisions synthétisées dans le paragraphe précédent, un consensus peut se faire jour autour des deux premiers éléments de cette proposition, il faut admettre que des divergences se manifestent à propos du degré d'implication des associations dans les mouvements protestataires et/ou revendicatifs susceptibles de conduire à des mutations sociales.

Laisser le choix aux gens de combattre ou pas peut sembler une solution séduisante. Il est pourtant flagrant que livrer les plus vulnérables, même alphabétisés, à leur sort les condamne collectivement à la défaite. Car, en l'absence d'un rapport de forces suffisant, leurs rêves de changement resteront lettre morte. Il n'y a aucun doute à avoir là-dessus : en faisant peser sur les épaules des seuls apprenants la responsabilité du changement social, les opérateurs alpha leur dénie en réalité toute possibilité de l'atteindre. En outre, le positionnement qui cherche sa justification dans le respect de la liberté individuelle et du libre arbitre a du mal à masquer l'incapacité des institutions à modifier le contexte social. Celles-ci doivent donc impérativement évoluer en s'impliquant de tout leur poids dans les actions collectives destinées à améliorer les conditions de vie des populations fragilisées.

Le défi du moment

Les opérateurs qui expérimentent une alphabétisation populaire ont le devoir d'aller à contre-courant, non seulement au niveau des moyens qu'ils utilisent mais aussi des fins qu'ils poursuivent. Il n'est pas question de se replier sur le seul apprentissage linguistique, d'agir telles des écoles de langue proposant à chaque individu un parcours scolaire en vue d'acquérir un portefeuille de compétences adapté à ses spécificités. L'éducation populaire a d'autres ambitions :

¹² Principe n°7 de la déclaration de principe du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec - RGPAQ, www.rgpaq.qc.ca/alphabetisation_populaire.php?id=2

«l'émancipation de groupes dominés, par des pédagogies critiques, leur participation à la vie publique et la visée de transformation radicale de l'ordre social»¹³.

Face aux évolutions funestes qui s'attaquent aux fondements de son travail et portent atteinte aux intérêts de son public, ce secteur doit donc avoir le courage et la clairvoyance de réaffirmer le caractère politique de l'alphabétisation populaire, d'assumer sa dimension idéologique, d'oser se revendiquer de gauche et de passer à l'action. Le défi à relever est le suivant : il est aujourd'hui primordial que les acteurs de l'alpha (les institutions, leurs salariés, leurs bénévoles et leur public) accordent une attention toute particulière à l'élaboration de plans, de stratégies leur permettant de réellement changer les choses, de remettre concrètement en cause le système, de participer activement aux mouvements qui rompent avec l'ordre établi. Formulé en langage « alpha pop » : lorsque formateurs et apprenants coconstruisent des projets communs qui partent du vécu de ces derniers et le problématisent, l'amélioration des compétences linguistiques doit en priorité s'attacher à renforcer leur pouvoir, leur puissance d'agir ensemble sur le monde¹⁴. *«Au travers des processus d'éducation populaire, il s'agit, individuellement et collectivement, (...) de prendre conscience des rapports sociaux et de construire une force collective, apte à imaginer et à agir pour la transformation sociale.»¹⁵*

Bilan et perspectives

Les personnes analphabètes ont-elles plus avantage à se transformer ou à transformer le système ? L'alphabétisation populaire refuse cette alternative et leur propose de faire les deux ! Car c'est autant un projet d'adaptation individuelle que de métamorphose sociale. Il faut pourtant se rendre à l'évidence : seule la première de ces deux intentions a actuellement tendance à se matérialiser. Les associations d'alphabétisation se trouvent donc

¹³ MESNIL A., MORVAN A., STORAÏ K., op. cit., p. 12.

¹⁴ Audemar A., STERCQ C. (coord.), op. cit., p. 68.

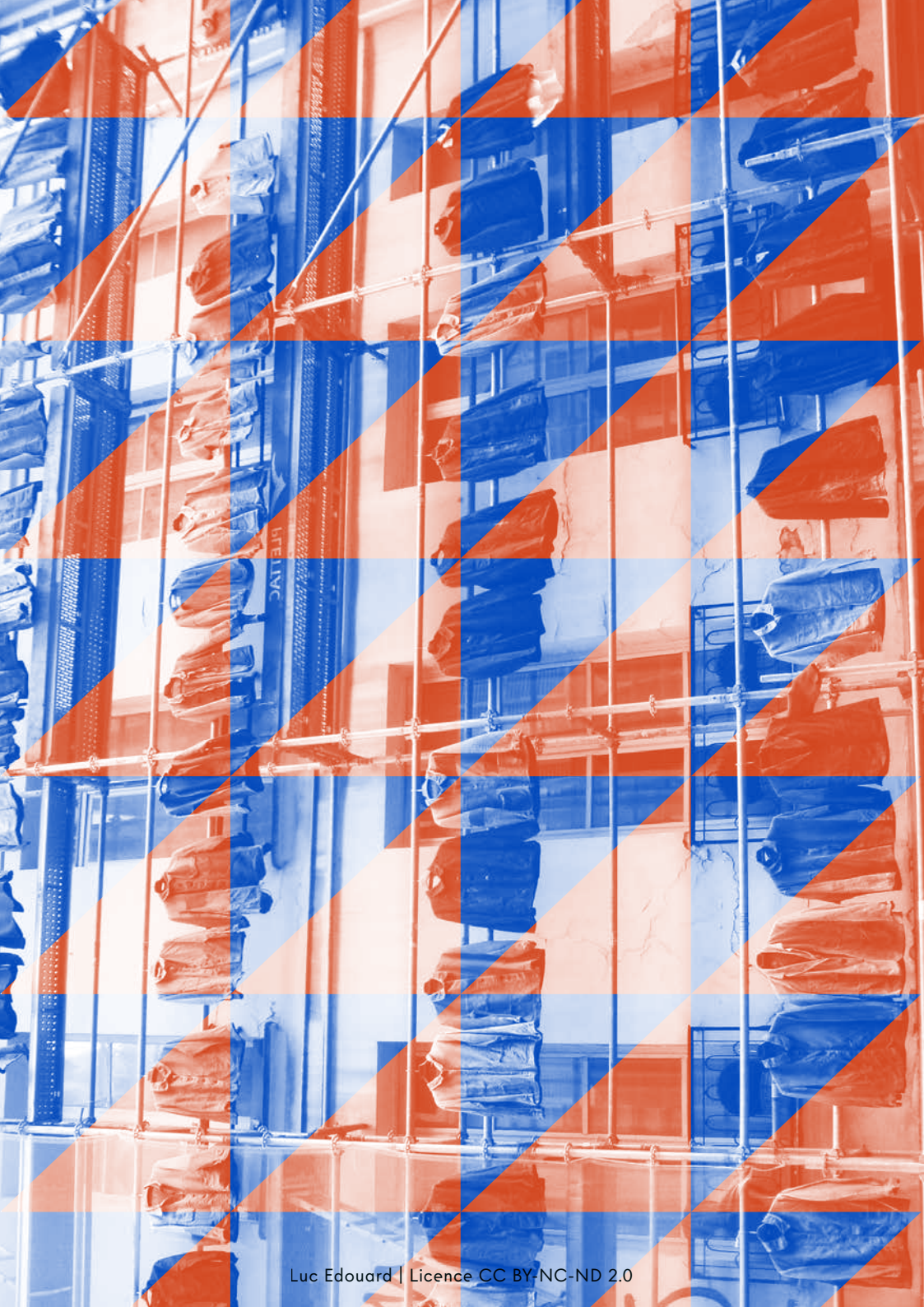
¹⁵ de LÉPINAY A., *L'éducation populaire : nous émanciper et transformer les rapports sociaux*, www.education-populaire.fr, citée par AUDEMAR A., STERCQ C. (coord.), op. cit., pp. 54-55.

confrontées à un redoutable challenge : inventer des façons inédites de s'investir dans les luttes sociales aux côtés des apprenants qu'elles accompagnent.

À cette fin, il est, d'une part, indispensable de définir plus précisément la notion de « changement social », ce qui implique de réfléchir à la tension « intégration/émancipation » qui traverse l'alphabétisation populaire. Il paraît, d'autre part, inévitable de s'interroger sur le comment. Comment parvenir à changer les choses ? Quelles stratégies mettre en place pour atteindre effectivement cet objectif ? Quels moyens d'actions utiliser ? Si ces questions dépassent le cadre du seul secteur de l'alpha, les débats qu'elles susciteront en son sein et les idées qui en jailliront permettront de déterminer les manières de mobiliser ce dernier dans un combat contre les rapports de domination et de préciser sa contribution spécifique à cet égard.

L'enjeu est de taille. Il s'agit en définitive d'apporter collectivement une réponse décisive à un questionnement capital : comment faire pour que le monde de l'alpha soit non seulement un acteur (du secteur) social mais également un acteur du changement social ?





L'alphabétisation populaire pratiquée à Lire et Écrire est ancrée dans la notion d'éducation populaire. Dans son œuvre *Pédagogie des opprimés*, le philosophe et pédagogue brésilien Paulo Freire parle d'*educação popular* dont le sens ne pourrait être réduit à l'assemblage littéral des deux mots qui forment cette expression puisque celle-ci saisit à la fois l'enjeu pédagogique de construction des savoirs à partir de la réalité des apprenants, indispensable à la prise de conscience génératrice de changement, et l'enjeu politique de l'éducation comme vecteur d'émancipation et de transformation sociale. Penchons-nous un instant sur le mot « populaire », riche en français de maintes significations et de maints usages, et sur les traductions auxquelles le concept d'« éducation populaire » a donné lieu dans les langues de Shakespeare et de Vondel.

Alphabétisation populaire, une histoire de mots ? *Balade dans les usages en français, en anglais et en néerlandais*

Louise Culot, Lire et Écrire Communauté française

Un terme populaire

En français, le champ sémantique du mot « populaire » est vaste et son signifié peut être ambigu. Il est utilisé dans des lexiques variés, de la politique à la cuisine ou à la culture, pour former des expressions aussi banales qu'éloignées l'une de l'autre comme « secours populaire », « conte populaire » ou « démocratie populaire ». Une recherche sur le portail lexical du Centre National des Ressources Textuelles et Linguistiques (CNRTL) donne au moins trois acceptions du mot « populaire »¹.

La première fait référence à *« ce qui appartient au peuple, qui le caractérise ou est répandu parmi le peuple »* avec pour antonymes les mots « bourgeois » et « savant ». Une expression comme « bon sens populaire » relève de cette définition qui désignerait le pendant d'un savoir dit « académique ». La deuxième acception désigne *« ce qui concerne l'ensemble d'une collectivité, la majorité, la plus grande partie d'une population »* ou *« ce qui a la faveur du peuple, de l'opinion publique ; qui est connu, aimé, apprécié du plus grand nombre »*. Avec « impopulaire » comme antonyme. La définition prend ici une dimension presque arithmétique. Une vedette est « populaire » parce qu'elle plait au plus grand nombre. Enfin, « populaire » peut désigner *« ce qui émane ou qui procède du peuple »*. Le peuple est ici conçu comme un sujet indivisible et faisant corps, par opposition à l'individu ou à un groupe d'individus qui ne serait qu'une part incomplète de ce corps. Cette acception se retrouve dans des expressions comme « lutte populaire » ou « volonté populaire ».

L'origine de la notion d'éducation populaire est souvent attribuée au mathématicien Condorcet (1743-1794), à l'époque des Lumières. Selon Condorcet, seule l'instruction publique offerte à tous devait permettre que cesse *« le partage du genre humain en deux classes, celle des hommes qui raisonnent et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves »*². L'enjeu était de limiter la toute-puissance de la chrétienté dans une société

1 www.cnrtl.fr/definition/populaire

2 Nicolas de CONDORCET, *Rapport sur l'organisation de l'instruction publique à l'assemblée nationale*, avril 1792.

et un système politique où le pouvoir des rois était légitimé par la volonté de Dieu, où les corps et les âmes étaient contrôlés par l'Église. On est évidemment loin du contexte politique et social dans lequel nous agissons aujourd'hui, pourtant les racines de l'éducation populaire sont bien là.

Plus éloigné dans l'espace mais beaucoup plus proche de nous dans le temps, voyons à présent comment le philosophe et pédagogue brésilien Paulo Freire a actualisé la notion d'éducation populaire en réaction à un système d'enseignement dans lequel certains groupes sociaux sont systématiquement considérés comme ignorants et exclus du champ de la production des savoirs légitimes, l'école jouant ainsi un rôle de reproduction des inégalités et de maintien des mécanismes d'oppression.

Paulo Freire, « l'alphabétisation populaire » comme pédagogie critique

Dans *Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire, figure tutélaire de la pédagogie critique bien au-delà des frontières du Brésil, expérimenta et formalisa des processus pédagogiques qu'il qualifia d'éducation populaire – en portugais *educação popular* – et plus spécifiquement d'alphabétisation populaire comme pédagogie visant l'émancipation des apprenants dans le contexte socioéconomique du Brésil des années 1970. Il situait l'enjeu de l'éducation, de la pédagogie et de l'alphabétisation bien au-delà d'un processus d'acquisition de savoirs et affirmait que ni les choix pédagogiques ni les savoirs ne sont neutres. Il s'agissait pour lui d'apprendre à lire et écrire pour analyser la société et prendre conscience des rapports sociaux qui la structurent. Cette prise de conscience permettra de mener des actions visant le changement social, qui constitue en quelque sorte l'horizon utopique de toute démarche de pédagogie critique³.

Désignant tout à la fois un horizon et un processus, l'éducation

3 Selon Irène Pereira, coauteure de l'ouvrage collectif *Les pédagogies critiques* (Agone, 2019), la pédagogie critique enclenche le passage de la conscience quotidienne à la conscience critique des rapports sociaux. Pour aller plus loin, l'émission du 17 février 2019 du magazine de l'éducation *Être et savoir* de France Culture, www.franceculture.fr/emissions/etre-et-savoir/bresil-le-pouvoir-contre-lecole, était consacrée à cette thématique et à la réception contemporaine des héritages de Paulo Freire au Brésil.

populaire donne lieu à autant de pratiques qu'il y a de formateurs ou de pédagogues à l'œuvre, mais au moins deux dénominateurs communs les rassemblent. D'une part, puisque les savoirs ne sont jamais neutres mais toujours situés, ils se construisent avec l'apprenant à partir de son ancrage social, de ses savoirs déjà là et de ses projets. D'autre part, le formateur, praticien-chercheur, n'est pas seulement la personne qui apprend quelque chose à l'autre mais joue un rôle de dynamo, transformant les ressources et richesses des apprenants autant que les siennes en énergie transformatrice et constructrice.

Pour en revenir aux mots et au concept qu'ils désignent, Paulo Freire n'a figé l'éducation ou l'alphabétisation populaire dans aucun carcan de pratiques transposables ou dans aucune définition dont les termes seraient immuables mais en a fait un concept dynamique qui suppose une traduction dans chaque réalité locale, dans chaque cadre d'application, dans chaque espace-temps et chaque territoire donné. Pour Freire, les pédagogies critiques doivent s'adapter en tenant compte des réalités et des perceptions singulières des apprenants. En rédigeant les *Balises pour l'alphabétisation populaire*, son cadre de référence pédagogique⁴, Lire et Écrire s'est inscrite dans la filiation de Paulo Freire tout en intégrant d'autres apports ainsi que les constats théoriques et empiriques accumulés par ses membres dans le contexte de l'alphabétisation en Belgique francophone.

Traduction n'est pas raison

Et au-delà de nos frontières (linguistiques et administratives), y a-t-il d'autres organisations d'alphabétisation populaire ? L'alphabétisation s'inscrit-elle, ailleurs, dans un système de valeurs où l'émancipation et la transformation sociale sont à la base des démarches pédagogiques et, si oui, comment y est désigné ce processus, y parle-t-on d'alphabétisation populaire ?

4 AUDEMAR Aurélie et STERCQ Catherine (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017, p. 55, lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabisation_populaire.pdf

Chez nos cousins canadiens, le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (RGPAQ) embrasse une conception de l’alphabétisation populaire comparable à celle de l’alpha pop proposée par Lire et Écrire. Le RGPAQ expose la finalité de l’alphabétisation populaire, l’enchâssement de ses dimensions pédagogique et politique, comme suit : « *La finalité de l’alphabétisation populaire est vue dans une perspective de transformation sociale. L’apprentissage de la lecture, de l’écriture et du calcul est un moyen permettant aux participants de reprendre du pouvoir sur leur vie et leur environnement, de développer l’autonomie et de favoriser l’expression sociale. Il n’est donc pas question ici de préalable ni de finalité absolue. Sans qu’ils aient atteint une pleine alphabétisation, il est tout de même possible de renforcer l’exercice des rôles et des pouvoirs sociaux des adultes qui fréquentent les groupes.* »⁵

Et si on explorait à présent les langues anglaise et néerlandaise afin d’y débusquer les termes qui ont été choisis, le cas échéant, pour désigner l’alphabétisation ou l’éducation populaire entendue comme un projet politique et pédagogique ? Existe-t-il dans ces langues une traduction de l’expression ?

En anglais d’abord, l’expression *popular education* est utilisée par les historiens du 20^e siècle pour désigner le mouvement pour le droit à l’éducation au Royaume-Uni durant les 18^e et 19^e siècles⁶. L’idée d’une instruction des classes populaires, également désignée par *working class education*, provoquait alors de farouches oppositions au sein de l’élite britannique qui considérait inutile, voire dangereux, d’étendre l’accès aux savoirs aux classes laborieuses. Dans ce contexte d’histoire institutionnelle de l’instruction pour tous, les historiens parlent de *popular education* aussi bien pour désigner la scolarisation des enfants que l’éducation des adultes de milieux ouvriers et paysans. Avant que la loi sur l’enseignement primaire soit adoptée en 1870, des écoles organisées dans le giron de l’Église prenaient en

5 Alain CYR, *L’alphabétisation populaire et les compétences essentielles : les points de convergence*, RGPAQ, 2009, p. 76, bv.cdeacf.ca/RA_PDF/149366.pdf

6 Voir : Rick FLOWERS, *Defining Popular Education*, Contribution au Popular Education Forum of Scotland, 1999, www.uni-due.de/imperia/md/content/eb-wb/defining_popular_education.pdf L’auteur cite notamment le chercheur Harold Silver, spécialiste de l’histoire de l’éducation en Grande-Bretagne, et auteur de l’essai *The Concept of Popular Education* (1^{re} édition : 1965).

charge l’instruction primaire des petits prolétaires. Pour les adultes, le réseau des « Mechanics Institutes » fut fondé en Écosse en 1820 afin de favoriser la diffusion des sciences au sein d’une nouvelle classe ouvrière, à une époque où les progrès technologiques nécessitaient la formation d’une main-d’œuvre plus spécialisée. Dans ce contexte, l’intention n’était donc pas de modifier les rapports de classe mais de répondre aux besoins du développement du capitalisme. S’il existait des formes d’éducation populaire radicales, elles étaient nécessairement autoorganisées par des associations d’ouvriers. Il y aurait donc lieu de faire une distinction entre une conception conservatrice de la *popular education* dans le sens d’une éducation du peuple dont les contenus et les buts seraient décidés par d’autres et une conception radicale, nécessairement organisée par et avec le peuple. Cette ambiguïté dans l’histoire de l’éducation populaire en Grande-Bretagne, comme dans d’autres pays d’ailleurs, persisterait jusqu’à aujourd’hui. Pour autant, depuis les années 1970, c’est davantage l’expression *community education* qui s’est imposée tant auprès des chercheurs que des praticiens de langue anglaise pour décrire des contextes d’apprentissage qui, en français, relèveraient de l’éducation populaire dans sa dimension plus radicale intégrant un objectif de changement social et culturel. Il y a sans doute autant de conceptions de l’éducation communautaire qu’il y a de praticiens ou de chercheurs mais, *a minima*, on pourrait la définir comme un processus d’apprentissage visant le développement individuel et collectif dans un contexte communautaire⁷. Les activités d’apprentissage sont développées par et avec la communauté, impliquant le dialogue et la participation de chacun, et visent le renforcement de la capacité d’action et de changement des personnes formant la communauté⁸.

En néerlandais, il est moins évident de mettre le doigt sur un équivalent du concept d’éducation populaire tel que nous en

7 En sociologie, les contours et attributs du concept de « communauté » ne sont pas univoques et évoluent aussi au fil des époques. Le mot « communauté » est employé pour désigner tantôt un objet, tantôt un concept et il apparaît dans le champ de la recherche autant que dans la pratique sociale.

8 Elke BENEKE, *Community Education – How Community Change Through Learning*, article publié sur la plateforme mise en ligne par l’Union européenne et consacrée à l’éducation des adultes, EPALE, eपालe.ec.europa.eu/fr/node/21125

parlons ici dans un contexte d’alphabétisation populaire prenant appui sur la tradition de Paulo Freire. L’alphabétisation est en Flandre une matière relevant du ministère de l’Éducation aux côtés de l’enseignement obligatoire et de l’enseignement supérieur, et ne se situe pas à la croisée de plusieurs politiques sociales et culturelles comme en Fédération Wallonie-Bruxelles⁹. Si l’expression *volksopvoeding* est bien une traduction littérale d’éducation populaire, son sens en est bien différent. Comme son équivalente en langue anglaise, *volksopvoeding* fait allusion au mouvement historique en faveur de l’instruction universelle aux Pays-Bas et en Flandre. C’est un terme moins employé par des pédagogues que par des historiens et qui charrie une vision « civilisatrice » de l’éducation. Il s’agit d’instruire les gens « de condition inférieure » sans mettre en péril l’ordre établi. Il ne faudrait donc pas rapprocher le terme *volksopvoeding* de celui d’éducation populaire dans une conception proche de celle de Paulo Freire. C’est un faux ami. Dans les traductions des travaux du pédagogue brésilien dans la langue de Vondel, *educação popular* est soit maintenue en langue originale, soit, plus rarement, remplacée par *onderwijs in de taal van volk* ou « éducation dans la langue du peuple ». Cette traduction libre est plus fréquente aux Pays-Bas mais y reste rare néanmoins. Dans l’air du temps, la notion sociopédagogique *het levenslang leren*, littéralement « l’apprentissage tout au long de la vie », fait écho à la diversité des dispositifs et des modalités d’apprentissage à laquelle toutes les personnes, peu importe leur âge ou leur statut socioprofessionnel, devraient avoir accès pour pouvoir participer à la vie sociale et culturelle, adopter une attitude critique et responsable à l’égard de la société et poursuivre leur développement personnel ou professionnel. Ici, *het levenslangleren* comporte bien une dimension libératrice – *het bevrijdend leren*¹⁰ – et s’assimile davantage à l’éducation permanente telle que nous l’entendons en Fédération

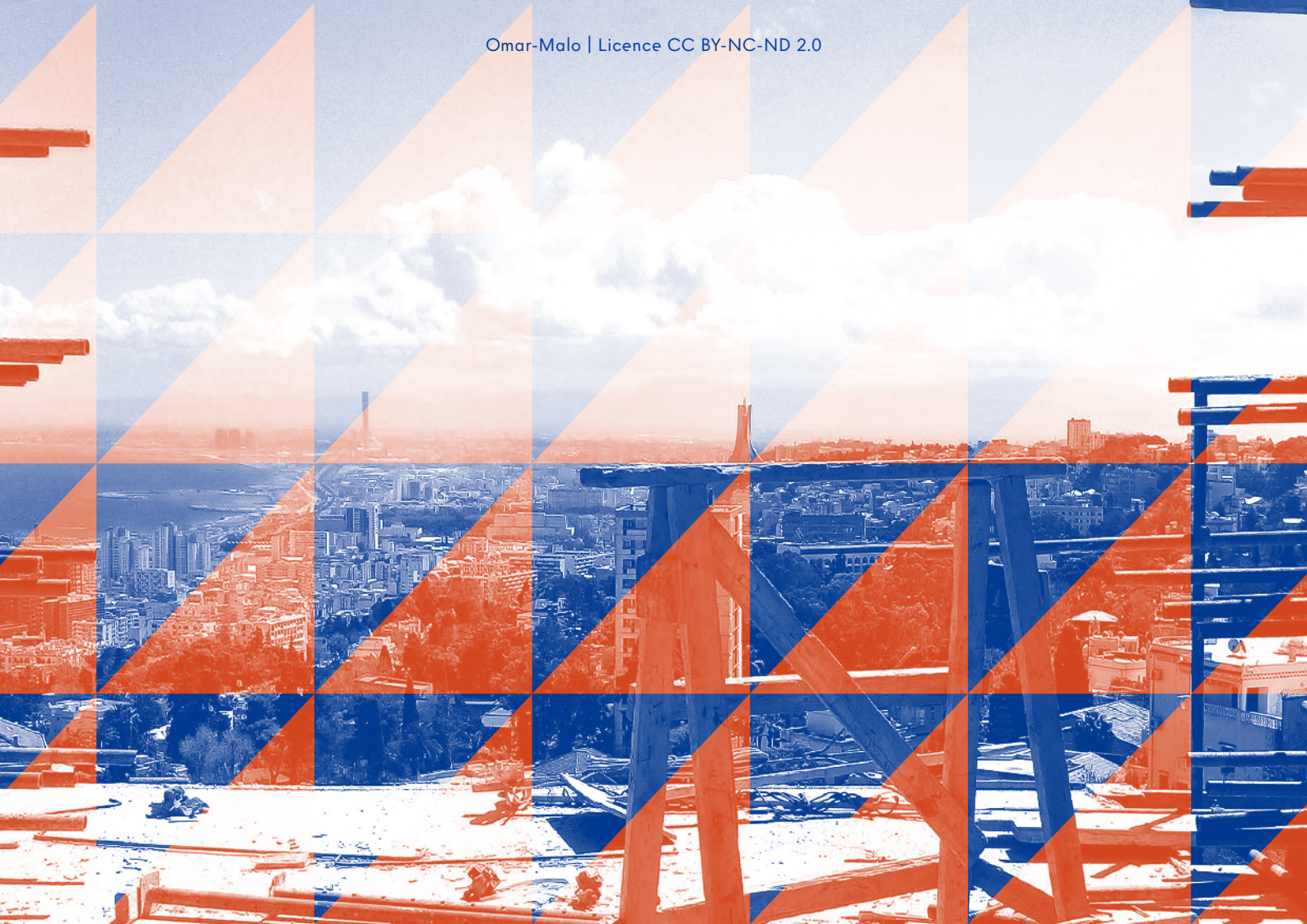
9 Pour plus d’informations sur l’alphabétisation en Flandre, voir le webinaire de Lire et Écrire du 3 décembre 2020, *L’alpha au-delà de nos frontières*, consacré à la Flandre : www.lire-et-ecrire.be/Videos-des-webinaires-L-alpha-au-dela-de-nos-frontieres

10 Voir article, en néerlandais, consacré à cette expression sur le site de l’association à vocation socioculturelle Socius : staging.socius.be/levenslang-en-levensbreed-leren

Wallonie-Bruxelles¹¹ qu'à l'apprentissage tout au long de la vie, en anglais *lifelong learning*, tel que conçu par l'Europe pour qui ce concept désigne à la fois toutes les situations et formes d'apprentissage qu'une personne va expérimenter à un moment de sa vie, du berceau à la tombe, et le parcours obligé d'acquisition de nouvelles compétences qu'elle est censée suivre durant toute sa vie active afin de s'adapter aux mutations du marché de l'emploi. Une recherche approfondie serait utile pour découvrir les expériences, pratiques et démarches pédagogiques que la notion théorique de *levenlangs leren* inspire sur le terrain, chez nos voisins, notamment avec des participants en difficulté de lecture et d'écriture.



¹¹ Selon les dispositions décrétales, il s'agit d'un processus favorisant une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ; des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ; des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.



Sélection bibliographique

Aline Jacques

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

Le premier ouvrage, dont le principal collaborateur est Frank Lepage, revient sur l'histoire de l'éducation populaire. La compréhension de la lutte pour les droits culturels¹ situe l'alphabétisation populaire dans une démarche qui l'englobe et la précède.

Avant de revenir sur l'histoire de l'alphabétisation populaire en France, en Belgique et au Canada, tentons d'abord une autocritique postcoloniale : avec Jérémie Piolat, essayons de comprendre pourquoi nous reproduisons si souvent en alphabétisation des rapports de pouvoir contre lesquels nous pensons lutter. Ensuite, avec Maurizio Catani, interrogeons-nous sur l'enseignement du français aux

travailleurs immigrés et sur la relation dominant-dominé et l'idéologie que peuvent véhiculer les pratiques d'alphabétisation.

En France, avec le Collectif d'Alphabétisation de Paris, la lutte des classes a pris une place centrale au sein de l'alphabétisation populaire². En Belgique, Mohamed El Baroudi, exilé politique marocain investi pour l'organisation et l'émancipation des travailleurs d'origine étrangère, en était persuadé : ces personnes étaient loin d'être ignorantes, elles étaient porteuses d'une expérience humaine, d'une culture... ; ce qu'il fallait leur apporter, c'était l'écriture et la lecture. En lien avec le combat de Mohamed El Baroudi et celui du Collectif de Paris, des militants de la FGTB créèrent le Collectif Alpha de Bruxelles en 1969. Une ligne du temps pédagogique retrace

1 Voir : CARTON Luc, *De l'éducation permanente à l'éducation populaire ?*, Propos recueillis auprès de Luc CARTON par Florence DARVILLE et publiés dans *Secouez-vous les idées*, repris dans le *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, pp. 24-29, www.lire-et-ecrire.be/ja159

2 Ce sont d'ailleurs des organisations immigrées qui, dès 1975, ont exigé une alphabétisation complètement désinféodée des intérêts patronaux.

les étapes de l'évolution des pratiques d'alphabétisation populaire au sein de l'association. Omer Arrijs, d'Alpha Mons-Borinage, considérait également qu'apprendre à lire et à écrire devait être associé à l'expression de sa situation sociale définie par l'exploitation et l'exclusion, et rédigea une méthode d'apprentissage de la langue orale et écrite visant une intégration critique.

De l'autre côté de l'Atlantique, le RGPAQ³ fédérait en 1981 les organismes déjà actifs sur le terrain au Québec. Parmi ses nombreuses publications⁴, la revue *Le Monde alphabétique* a consacré deux dossiers à la conscientisation : *Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec ?* et *Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire*. Ce deuxième dossier invite les lecteur·rices, à la suite de Paulo Freire, d'une part, à ne pas dissocier la réflexion et l'action et, d'autre part, « à réfléchir et à agir dans un incessant mouvement dialectique,

et à tabler sur des relations d'égal à égal, laissant place à toutes les réalités, celle du formateur ou de la formatrice aussi bien que celle de l'adulte en apprentissage ».

Pour outiller le terrain, nous vous proposons ensuite deux démarches pédagogiques du Collectif Alpha : la première sur le thème de la lessive, thème qui concerne non seulement notre quotidien mais qui est également porteur de questions plus globales sur le fonctionnement de notre société ; la seconde sur les relations Nord-Sud à partir du documentaire *Le cauchemar de Darwin* qui nous transporte en Tanzanie, sur les bords du lac Victoria où se joue un désastre écologique. Et nous terminons cette sélection avec le *Guide sur la gestion démocratique dans un groupe populaire en alphabétisation*, proposé par le RGPAQ, au centre duquel se trouvent les notions de participation et de pouvoir. Car c'est bien d'une socioconstruction des pouvoirs que découle une socioconstruction des savoirs, et non l'inverse⁵.

3 Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec.

4 La plupart téléchargeables sur le site du CDÉACF (Centre de Documentation sur l'Éducation des Adultes et la Condition Féminine) : cdeacf.ca

5 Voir : NOSSENT Jean-Pierre, *À propos de l'Éducation populaire. Le peuple serait-il devenu impopulaire et l'éducation populaire ringarde ?*, IHOES, 2007, www.ihoes.be/PDF/Jean-Pierre_Nossent_Education_populaire.pdf

LEPAGE Frank, (coord. par l'équipe de Cassandra/Horschamp à partir des enquêtes réalisées par), *Éducation populaire, une utopie d'avenir*, Les Liens qui Libèrent, 2012, 206 p.

Décloisonner et socialiser la culture, attribuer du sens à ce qui est vécu pour en faire un outil de lutte, s'interroger sur la finalité de nos actions : « *Il s'agit d'identifier avec les différentes fractions du peuple les formes actuelles de l'aliénation, si l'on veut démonter le consensus par lequel, pour parler comme Spinoza, les hommes combattent pour leur servitude comme s'il s'agissait de leur seul salut* »⁶. L'éducation populaire est l'une des utopies parmi les plus exaltantes issues des Lumières et notamment de Condorcet, renforcée par le mouvement ouvrier, le syndicalisme, le Front populaire et adoubée à la Libération. Donner aux individus, par des pratiques culturelles au sens large – expres-

sions orales, arts, théâtre, danse –, quelles que soient leur classe et leur éducation, les moyens de se réaliser ensemble et de s'initier à la vie. L'éducation populaire est la dimension culturelle du mouvement social. La culture y est vue comme l'ensemble des stratégies qu'un individu mobilise pour survivre à la domination.

Ce livre retrace l'épopée des utopistes d'hier et d'aujourd'hui à travers des textes, des enquêtes et des archives. Il veut donner courage et force à tous ceux et celles qui ne se résignent pas à ce que les pratiques culturelles et artistiques soient réduites à la production d'objets marchands ou de signes de distinction pour une élite. Il s'agit de décroisonner la culture. Lutter contre l'idée que c'est à l'État que revient le pouvoir de reconnaître les actes de création et, par là, à en assigner le sens. Il s'agit, comme l'écrit Roland Gori, de « *réaffirmer l'humanité dans l'homme* ». Nous percevons, en filigrane, les enjeux des luttes entre alphabétisation populaire, conscientisante et émancipatrice d'une part, et alphabétisation purement fonctionnelle et d'intégration d'autre part.

⁶ MAUREL Christian, p. 27 du présent ouvrage de Frank Lepage.



PIOLAT Jérémie, *Portrait du colonialiste. L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*, La Découverte, 2011, 166 p.

« *L'alphabétisation est un terrain dangereux dans lequel se retrouvent différents héritages coloniaux déterminant la relation à l'extra-occidental et à l'apprenant-e en général. À moins de connaître l'histoire de ces processus coloniaux ou d'en ressentir la présence, il est difficile de ne pas avoir un comportement un tant soit peu colonial dans un cours d'alphabétisation.* » Les rapports de domination que nous perpétuons sont invisibilisés et pourtant bien présents.

Dans cet ouvrage, Jérémie Piolat pose les questions suivantes : une société, qui n'a de cesse de vouloir enseigner au monde entier comment fonctionner, fonctionne-t-elle bien, se porte-t-

elle bien ? A-t-elle interrogé les autres sociétés pour qu'elles l'aident à comprendre comment elle fonctionne ? Imagine-t-elle seulement que les autres puissent avoir des réponses différentes des siennes ? Pour analyser le phénomène colonial, l'auteur multiplie les récits qui montrent comment il a d'abord fallu décerveler, priver de capacité de réaction, du pouvoir d'imaginer et d'agir collectivement les populations européennes pour qu'elles acceptent et même tirent gloire du colonialisme. Qu'est-ce qui a rendu possible le colonialisme ? Quelles transformations économiques, sociales et psychologiques ont été nécessaires, ici en Europe, pour qu'un colonialiste heureux et fier de son œuvre apparaisse ? Est-il possible de sortir enfin complètement du colonialisme ? Que devons-nous réapprendre pour cela ? En réponse à ces questions, l'auteur tente de montrer le chemin que nous avons à parcourir pour inventer un nouveau monde commun.



CATANI Maurizio, *L'alphabétisation des travailleurs étrangers : une relation dominant-dominé*, Tema Éditions, 1973, 386 p.

Formé à l'anthropologie et à l'ethnographie, Maurizio Catani nous propose ici une réflexion sur le problème de l'alphabétisation des travailleurs étrangers telle qu'elle était pratiquée dans les années 1960-70 par les formateurs et formatrices, et ce à travers leurs motivations, le pourquoi et le vécu de leurs pratiques. Il s'agit donc d'une analyse de l'idéologie véhiculée par la pédagogie mise en œuvre et par les structures mentales des formateurs et formatrices. Pour ce faire, il décrypte la dialectique entre l'engagement, le besoin de créer de la solidarité chez les formateur-rices et l'institution souvent très hiérarchisée, entre l'individu et le collectif. Il remet en cause les méthodes d'alphabétisation pratiquées à cette période.

En se nourrissant de sa longue expérience tant en Europe qu'en Afrique du Nord ou au Brésil, Maurizio Catani voit l'alphabétisation de son

époque comme un moyen de maintenir les étrangers dans le giron d'une « idéologie productiviste » dominante, très éloignée des principes de l'éducation populaire. Il remet en cause les mythes qui nous animent, comme le mythe scolaire, propres aux sociétés productivistes. Il montre qu'il n'existe pas une culture d'émigré, ni une culture d'immigré. Chaque émigré-immigré garde des références issues de sa culture d'origine, le plus souvent constituées par des fragments de la culture folklorique de sa société locale d'origine et des sociétés locales dans lesquelles il est passé au cours de sa vie. Il ne s'agit jamais d'un patrimoine statique, il s'agit plutôt de références qui « *se combinent de manière adéquate ou inadéquate* » selon ce que le sujet intériorise à travers sa vie d'émigrant-immigrant. L'auteur s'interroge également sur l'enseignement du français aux travailleurs d'origine étrangère qui, parallèlement à leur assujettissement dans le monde du travail, se voient inconsciemment assujettis à une relation dominant-dominé dans leur rapport avec leurs formateur-rices.

L'alphabétisation

eurs

dominé

eurs

Collectif d'Alphabétisation [de Paris],
L'alphabétisation des travailleurs
 immigrés, François Maspero, 1975, 362 p.

Le Collectif d'Alphabétisation de Paris a promu une alphabétisation engagée, inscrite dans les luttes et se démarquant nettement d'autres pratiques qui avaient cours en France, à la même époque, l'alphabétisation au service des entreprises et l'alphabétisation à caractère humanitaire. L'objectif poursuivi était que les travailleurs immigrés s'inscrivent dans des luttes communes avec les travailleurs français contre l'exploitation et l'aliénation des masses. Ses membres se référaient à l'alphabétisation conscientisante de Paulo Freire mais critiquaient chez lui « *l'idéal de liberté de l'homme, humaniste* » qui ne permet pas de situer l'action d'alphabétisation dans une analyse globale, idéologique et politique, et de placer l'alphabétisation au centre de la lutte des classes.

Ce livre apporte une clarification politique et un approfondissement pédagogique par rapport à un précédent ouvrage du Collectif de Paris,

Alphabétisation, pédagogie et luttes. Il ne prétend pas dispenser un savoir « tout prêt » mais refléter l'engagement politique et la pratique du Collectif. Il est donc destiné à être utilisé et remanié par les formateurs et formatrices en fonction de chaque situation nouvelle.

Il comprend deux volets indissolublement liés : « l'alphabétisation dans les luttes » et « outils pédagogiques ». La première présente un historique de l'accès à l'instruction conforme aux intérêts de la bourgeoisie et les luttes pour l'alphabétisation en France et dans le monde dans les années 1970. On y trouve également une analyse détaillée des méthodes pédagogiques utilisées par de nombreux organismes et dans divers pays pendant les premières années de l'alphabétisation (alphabétisation fonctionnelle, alphabétisation d'intégration, alphabétisation conscientisante, alphabétisation de lutte). La deuxième partie propose des outils pédagogiques pour mieux parler, lire et écrire le français, s'informer et discuter sur un certain nombre de problèmes et de questions de la vie quotidienne.

collectif d'alphabétisation

**L'alphabétisation
des travailleurs**
immigrés



Mohamed El Baroudi, un « Fil Rouge » de 40 ans d'immigration marocaine à Bruxelles, CFS / Collectif Alpha / Lire et Écrire Bruxelles / CBAI / Bruxelles Laïque / Lire et Écrire Communauté française / Jeunesse maghrébine / FGTB Bruxelles, n°7-9, décembre 2007, 89 p., ep.cfsasbl.be/IMG/pdf/cahier7et8.pdf

À travers l'histoire de l'immigration marocaine, ce *Cahier du Fil Rouge* et le DVD qui l'accompagne rendent hommage à Mohamed El Baroudi, un exilé politique marocain qui a initié le Regroupement Démocratique Marocain (RDM), créé le Fonds de solidarité maghrébine, qui a lutté contre les amicales du pouvoir maghrébin qui contrôlaient l'immigration en Belgique et qui a contribué à créer les premiers cours d'alphabétisation dans une permanence syndicale de la FGTB dès 1969. Il s'agissait en même temps d'organiser les travailleurs immigrés pour la défense de leurs droits.

Pour lui, il était important d'alphabétiser non seulement en français mais aussi en arabe pour garder le contact avec le pays d'origine, parce que c'est en reconnaissant leurs racines qu'ils pourraient développer une bonne image d'eux-mêmes et apprendre plus facilement le français. Il a également été à l'origine de la création d'un cours de langue et de culture arabe « *pour tous les amis belges qui rendaient des services* ». C'est toute une réflexion sur l'interculturel qui a émergé à ce moment et c'est de cette expérience qu'est né le Collectif Alpha de Bruxelles. Les propos de ce double document visent à susciter la réflexion et les débats dans les associations, notamment sur les valeurs qui ont poussé cet homme, ainsi que celles et ceux qui ont milité avec lui, à lutter contre l'analphabétisme, pour la laïcité politique, pour une école interculturelle, pour l'émancipation individuelle et collective, et pour la solidarité internationale et du monde du travail.



Centre de documentation du Collectif Alpha [de Bruxelles], **Ligne du temps pédagogique de l'alphabétisation. Pistes bibliographiques**, 2013, 23 p., www.cdoci-alpha.be/GED_BIZ/194376891255/ligne_du_temps_pedagogique.pdf

En 2013, les 40 ans du Collectif Alpha ont été l'occasion de faire un retour en arrière sur les grandes étapes qui ont marqué l'évolution de l'association, tant au niveau social et politique que pédagogique. Ce document reprend les différentes étapes qui ont émaillé le parcours des formateurs et militants en alpha au niveau pédagogique, depuis les débuts, où tout était à construire, jusqu'aux innovations et expériences mises en place, inspirées par la pratique de terrain. Une question de départ était : comment concilier vision politique et démarche pédagogique, alors que les méthodes existantes sont

assez classiques ? Les formateurs et formatrices, en contact avec des groupes comme le CLAP (Comité de Liaison pour l'Alphabétisation et la Promotion), le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) ou Le Grain - Atelier de Pédagogie sociale, ont mené une réflexion sur l'éducation populaire, les contenus, les méthodes, la question du sens du déchiffrement, en passant de la syllabique à la globale. Ils et elles sont partis au Canada pour revenir avec des idées d'ateliers d'écriture et des contacts plein leurs carnets. S'en est suivi l'arrivée du « chef-d'œuvre », de la pédagogie du projet, des réseaux d'échanges de savoirs... Mais, au-delà de l'apprentissage technique, comment communiquer le goût de la langue écrite ? Comment travailler les transferts en dehors de la classe ? Avec l'aide des pédagogies cognitives, de la gestion mentale et de bien d'autres influences, l'histoire des recherches pédagogiques du Collectif Alpha nous montre comment diversifier nos approches tout en restant porteur d'un projet d'émancipation collective.

ARRIJS Omer, *L'apprentissage du français de base aux travailleurs immigrés ne connaissant pas le français*, École d'Alphabétisation Mons-Borinage, Cahier n°1, [fin des années 1970], 135 p.

Selon l'auteur, pour les apprenant·es ne connaissant pas du tout le français, la priorité est d'acquérir des moyens d'expression de base utiles pour la vie quotidienne, tout en partant de leur vécu pour analyser le réel et comme moyen d'action. Dès le départ, il pose la question « quel français voulons-nous leur apprendre ? ». Pour lui, c'est à la fois une langue qui leur permette d'exprimer leur vécu, leurs conditions d'exploitation, leurs luttes pour de meilleures conditions de vie, mais c'est aussi la langue de l'exploiteur afin de pouvoir lutter à armes égales contre la classe dominante. Par la suite, il explique les niveaux de langue et propose une progression dans leur acquisition, amène une distinction entre langage oral et écrit, et aborde les mécanismes et les

pédagogies propres à chacun d'eux. Dès le début de l'apprentissage, Omer Arrijs prône d'entamer la conscientisation en partant du vécu des participant·es car, pour lui, la parole est toujours le reflet de rapports sociaux. Tout apprentissage de la parole ou de la langue est donc politique. La conscientisation demande une capacité à se situer, à exprimer son vécu et sa situation, ce qui constituera une base pour analyser plus tard les mécanismes sociaux. L'ouvrage propose un plan de travail d'ensemble, des exemples d'apprentissages avec une suite de séquences sur différentes thématiques (identités, travail, école, chômage...) caractérisées par des codes linguistiques propres. Commencer avec des dessins, des sketches, des dialogues est recommandé avant de passer à l'apprentissage de la langue écrite. Une progression est aussi proposée selon différents critères (du plus simple au plus difficile, du plus fréquent au plus rare, du plus utile au moins utile, etc.). Des fiches « apprenant·es » donnant des indications méthodologiques précises accompagnent l'ouvrage.



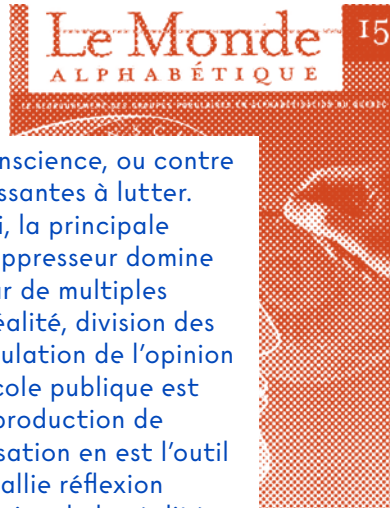
Oser l'approche conscientisante en alphabétisation populaire, in *Le Monde alphabétique*, RGPAQ, n°15, automne 2003, pp. 47-82, bv.cdeacf.ca/RA_PDF/mondealpha/ma15/ma15.pdf

En 2003, après plus de 20 ans d'existence, le RGPAQ (Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec) était en pleine effervescence : une démarche était amorcée pour mettre à jour leur analyse sociopolitique de l'analphabétisme. Le dossier de ce numéro du *Monde alphabétique*, qui porte sur l'approche conscientisante de Paulo Freire, approche dont s'est inspiré le RGPAQ, se situe au cœur de cette réflexion collective. La conscientisation est polysémique, comment se mettre d'accord ?

Avant tout, le dossier rappelle qu'historiquement, pour Paulo Freire, les masses sont victimes d'une oppression culturelle, sociale et politique

Le dossier d'un précédent numéro du *Monde alphabétique* était déjà consacré à la conscientisation : *Où en est l'alphabétisation conscientisante au Québec ?*, n°3, printemps-été 1992, pp. 31-46, bv.cdeacf.ca/RA_PDF/mondealpha/ma3/ma3.pdf

dont elles n'ont peu ou pas conscience, ou contre laquelle elles se sentent impuissantes à lutter. Cette oppression est, selon lui, la principale cause de l'analphabétisme. L'opresseur domine la conscience des opprimés par de multiples moyens : mythification de la réalité, division des forces de contestation, manipulation de l'opinion et envahissement culturel. L'école publique est l'un des principaux lieux de reproduction de cette domination. L'alphabétisation en est l'outil libérateur pour autant qu'elle allie réflexion critique et action transformatrice de la réalité. Le dossier nous invite dès lors à relever le défi de l'alphabétisation conscientisante et à l'expérimenter au jour le jour, dans le feu de l'action, de la faire nôtre avec les participant·es. Et ce, tout en n'éludant pas les questions qui se posent et en ne se dispensant pas de chercher d'autres approches permettant également aux adultes objets de domination de devenir sujets à part entière, acteurs de changement.



FONTAINE Marie, VERSCHAEREN Bénédicte, *La lessive. Recueillir des témoignages au sein d'un groupe en alphabétisation*, Collectif Alpha, 2019, 28 p., www.cdac-alpha.be/GED_BIZ/194125791230/dossier-la_lessive.pdf

Ce dossier pédagogique détaille une démarche réalisée par le Collectif Alpha de Molenbeek autour du thème de la lessive. S'il peut sembler banal au premier abord, ce thème touche à de nombreux aspects de notre quotidien, mais aussi à des questions plus globales liées au fonctionnement de notre société, ici et ailleurs, aujourd'hui et par le passé (temps, genre, économie, écologie...).

La démarche a été réalisée dans le cadre d'une exposition, *Prélavage*, organisée en 2017 par l'asbl La Fonderie afin de recueillir des témoignages et des souvenirs d'habitant-es, ensuite valorisés dans une seconde exposition, *Derrière le hublot, la lessive d'hier à demain*, trois ans plus tard.

Pour introduire le thème, l'album jeunesse *La*

*révolte de lavandières*⁷ a été travaillé dans les différents groupes d'apprenant-es, en introduction et en parallèle à la récolte de récits visant à alimenter l'exposition. La plupart des activités présentées dans cette partie du dossier mettent l'accent sur la formulation et la vérification d'hypothèses.

La récolte de récits a quant à elle permis la prise de parole et l'écoute de tou·tes par tou·tes, la mise en avant d'éléments historiques et de problématiques contemporaines. Mais aussi de faire des liens intéressants avec la lecture de l'album au niveau des concepts abordés, du contexte historique et du développement du champ lexical. Les discussions entre les apprenant-es ont par ailleurs permis de faire émerger leurs préoccupations sur la surconsommation électrique, le surdosage de produit lessiviel ainsi que divers questionnements en lien avec l'environnement et la santé.

⁷ YEOMAN John, BLAKE Quentin, *La révolte de lavandières*, Gallimard, 1980. En prêt à notre centre de documentation.



CARNEVALE Eduardo, *Le cauchemar de Darwin*, Collectif Alpha, 2008, www.cdoci-alpha.be/GED_BIZ/191180291936/Cauchemar_Darwin.pdf

Visionner un documentaire est l'occasion de poser des balises, de se distancier du vécu pour entrevoir une autre réalité, entrouvrir des portes, élargir ses horizons. Ainsi, le point de départ de la réalisation de cette mallette pédagogique est un film documentaire, *Le cauchemar de Darwin*, du cinéaste Hubert Sauper, sorti en 2005. Ce film porte sur la mondialisation et ses conséquences à partir de l'exemple de l'introduction de la perche du Nil dans le lac Victoria en Afrique de l'Est, à des fins d'exportation vers les pays du Nord.

8 Voir : ADAM Patrick, BERGHMANS Lucien, *De la perche du Nil à la mondialisation*, in *Journal de l'alpha*, n°151, *Travailler les relations Nord-Sud en alpha*, février-mars 2006, pp. 11-15, www.lire-et-ecrire.be/ja151

Deux démarches sont présentées dans cette mallette. L'une, intitulée *De la perche du Nil à la mondialisation*, a été mise en œuvre au centre de Forest du Collectif Alpha⁸. L'autre est un dossier pédagogique réalisé par le Centre culturel Les Grignoux de Liège. Ce dossier propose, d'une part, de dégager le propos du film et les méthodes utilisées par le réalisateur et, d'autre part, d'analyser les déséquilibres économiques et les actions internationales, notamment pour tenter de réduire la pauvreté. Destinée à des étudiants de la fin du secondaire et du supérieur, cette seconde démarche, contrairement à la précédente, nécessite une adaptation pour être mise en œuvre avec un public alpha.

Les deux démarches faisant référence à une activité sur le partage des richesses imaginée par ITECO, cette mallette contient également une présentation d'outils pédagogiques conçus par l'ONG sur la question des relations Nord-Sud.

PICARD Louise et ST-CERNY Anne,
*Guide sur la gestion démocratique
 dans un groupe populaire en
 alphabétisation*, RGPAQ, 2006, 241 p.,
bv.cdeacf.ca/RA_PDF/96593.pdf

Ce guide a été rédigé en lien avec une formation offerte en 2004-2005 aux membres du RGPAQ par Relais-femmes, un organisme féministe de formation, de recherche et de concertation. Les objectifs de cette formation étaient les suivants : réfléchir sur les différents aspects de la gestion en lien avec les valeurs, la philosophie et les principes portés par les groupes populaires d'alphabétisation ; outiller les personnes qui participent à la formation pour qu'elles puissent se doter d'une gestion démocratique dans leur groupe.

Le guide se compose de cinq sections : *La gestion démocratique, c'est quoi ? ; La gestion démocratique d'un groupe populaire en alphabétisation, c'est quoi ? ; Pour la gestion, comment on s'y prend ? ; Pour le financement et les conditions de travail, comment on s'y prend ? ; La démocratie au cœur des structures d'un groupe populaire en alphabétisation*. Ajoutons qu'il porte bien son nom puisque non seulement il permet au lecteur, à la lectrice de comprendre les concepts abordés mais propose également des pistes de mises en œuvre. Par exemple, pour la section 2, il s'attarde sur le lien entre valeur, idéologie et norme au travers de concepts théoriques, puis, à l'aide d'«exercices», invite les groupes à s'approprier la *Déclaration de principes* du RGPAQ, à voir comment elle s'applique dans leur organisme.



Lire et Écrire Communauté française 12 rue Charles VI 1210 Bruxelles
T.02 502 72 01 lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
T.02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
T.081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon 21 boulevard des Archers 1400 Nivelles
T.067 84 09 46 brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage 2a place communale 7100 La Louvière
T.064 31 18 80 centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut 42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi
T.071 30 36 19 charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme 37b rue Wiertz 4000 Liège
T.04 226 91 86 liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
T.061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
T.081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
T.087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde 15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai
T.069 22 30 09 hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be





«L'alphabétisation populaire s'inscrit dans le champ de l'éducation populaire dont elle partage finalités et processus, tout en y incluant les enjeux spécifiques à l'acquisition des langages fondamentaux», peut-on lire dans le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, Balises pour l'alphabétisation populaire.

Tandis qu'un premier article propose une réflexion sur l'éducation populaire à partir de deux expériences menées dans le nord de la France, les autres articles de ce *Journal de l'alpha* s'attachent plus spécifiquement à l'alphabétisation populaire, tant à ses pratiques qu'à des réflexions plus militantes, alliant le plus souvent les premières aux secondes.

Plusieurs articles font explicitement référence à Paulo Freire, un des principaux maîtres à penser de l'alpha populaire à ses débuts, fin des années 1960, et montrent que sa pensée est toujours d'actualité. Et ce, même si les sources d'inspiration de l'alpha populaire se sont diversifiées, notamment grâce à l'apport des mouvements luttant contre la reproduction des inégalités par l'école et pour la réussite scolaire de tous les enfants.

«Tous capables d'apprendre», «tous producteurs de culture», «tous capables de développer une puissance d'agir et de participer à la transformation des rapports sociaux» : telles sont quelques-unes des convictions qui sous-tendent aujourd'hui l'alphabétisation populaire.