

ANALYSE  
RÉFLEXIVE  
SUR LES  
PRATIQUES

Périodique trimestriel

3<sup>e</sup> trimestre 2024

Numéro 234



Journal de l'alpha



Jean-Louis Potier

Recul, sens, action

ANALYSE  
RÉFLEXIVE  
SUR LES  
PRATIQUES

Recul, sens, action

# Sommaire

## Édito

5

Sylvie Pinchart,  
directrice de Lire et Écrire Communauté française

## L'analyse réflexive au cœur d'un projet professionnel. 9

### À l'écoute d'une praticienne réflexive

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française  
Sur base d'une rencontre avec Karyne Wattiaux,  
conseillère pédagogique à Lire et Écrire Bruxelles,  
et de la lecture d'un de ses récits d'atelier

## La réflexivité : réfléchir aux manières d'améliorer sa pratique ? Pas seulement ! 26

Anna Cattan, doctorante en Sciences de l'éducation  
Delphine Leroy, maîtresse de conférence au Laboratoire Experice,  
Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, également affiliée  
à l'Institut Convergences Migrations

## Regard réflexif sur l'analyse réflexive à partir d'une pratique d'éducation permanente 42

Rencontre avec Sophie Lejeune, formatrice à Lire et Écrire Liège  
Propos recueillis et mis en forme par Thandiwe Cattier,  
Lire et Écrire Communauté française

Marathon vers le numérique, un challenge  
pour nos pratiques 52

Élodie Cailliau, chargée d'appui pédagogique  
à Lire et Écrire Communauté française

Questionner les évidences qui peuplent  
notre quotidien et auxquelles nous ne  
prenons pas garde 63

Catherine Duray, chargée d'étude et de formation,  
Réseau des Créfad (France)

Une recherche-action sous forme d'analyse  
réflexive collective pour améliorer l'accès  
à l'apprentissage du français 74

Eric Mercier, chercheur-animateur pour le RADyA  
et le collectif *Le français pour tous*, également chercheur associé,  
équipe 4428 DYNADIV, Université de Tours

Sélection bibliographique 88

Aurélié Audemar, Centre de documentation en alphabétisation  
et éducation populaire du Collectif Alpha



Prochain numéro  
L'alpha au-delà de nos frontières  
*Des paysages contrastés*

## 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  
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01  
[journal.alpha@lire-et-ecrire.be](mailto:journal.alpha@lire-et-ecrire.be)  
[www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha](http://www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha)

Secrétaire de rédaction Sylvie-Anne Goffinet

Comité de rédaction Daniel Flinker, Laura Fournaux,  
Aurélié Leroy

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

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design [41109.be](http://41109.be)

Dépôt légal D/2024/10901/03

# Édito

Sylvie Pinchart, directrice

Lire et Écrire Communauté française

L'alphabétisation populaire est une pratique pédagogique qui met en dialogue constant et nécessaire action et réflexion.

À Lire et Écrire, nous formalisons cette orientation dans un outil que nous avons nommé « la roue carrée »<sup>1</sup>. Elle donne à voir, met à plat, déplie les multiples dimensions de l'apprentissage des langages fondamentaux et savoirs de base, et inscrit cet apprentissage dans un projet plus global d'émancipation individuelle et collective. C'est une invitation à questionner, interroger et réfléchir tant ce qu'on apprend (les contenus, les objets) que le comment (les méthodes, les processus cognitifs,...), le pourquoi (ce qui nous motive) et le pour quoi (le résultat, les effets,...).

Dans le *Journal de l'alpha*, nous publions régulièrement des ressources sur les pédagogies et les pratiques émancipatrices. Nous nous centrons principalement sur comment mettre en place les conditions de ces apprentissages et démarches. Avec ce numéro, nous nous décalons légèrement et mettons la focale sur les travailleur-euse-s et les équipes. Les dynamiques réflexives sur nos pratiques, tant individuelles que collectives, font partie de l'ADN de nos réalités associatives. Comment les définissons-nous ? Quelle place occupent-elles ? Comment se vivent-elles au quotidien ?

Plusieurs contributions témoignent du questionnement réflexif comme partie intégrante des pratiques professionnelles. Celle d'Élodie Cailliau à partir du travail collectif de conception d'une version numérique de la « roue carrée », ou encore celles de Sophie Lejeune ou de Karyne Wattiaux qui partagent comment se construit, se déconstruit et se reconstruit leur pratique quotidienne de formatrice.

<sup>1</sup> Voir le chapitre sur la roue de l'alphabétisation populaire dans notre cadre de référence pédagogique, *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, pp. 51-70, <https://lire-et-ecrire.be/balises> – la « roue carrée » est reproduite p. 66.

Plusieurs outils théoriques et/ou ressources méthodologiques sont mobilisés : du côté des définitions – celles de Philippe Perrenoud et de Paulo Freire, dans la contribution d’Anna Cattan et de Delphine Leroy qui sont allées interroger les salariées d’un centre de formation implanté dans un quartier populaire de Paris. Tandis qu’Eric Mercier rend compte d’une recherche-action menée à partir d’interviews d’apprenant·e·s et d’accompagnant·e·s sur la question de l’accès à l’apprentissage du français au sein de différentes associations et centres sociaux ou culturels.

Catherine Duray présente différents espaces d’analyse des pratiques mis en place par le Réseau des Créfad avec ses partenaires, travail réflexif qui s’appuie sur la méthodologie de l’entraînement mental<sup>2</sup> « *pour penser et agir dans la complexité* ».

Chaque contribution à ce numéro du *Journal de l’alpha* apporte son éclairage spécifique, certes singulier, mais qui relève aussi, me semble-t-il, d’une filiation commune. Ces moments où l’action est mise « en pause », ces temps dédiés à l’analyse de ce qui se passe ou de ce qui coince, sont tout sauf du temps perdu... ils sont éminemment productifs ! Ils produisent de la connaissance, des savoirs ancrés dans des réalités sociales telles qu’elles se construisent et se vivent par les acteur·rice·s sur leurs terrains respectifs ; des savoirs « faire autrement », des outils, des méthodes, des ressources, des stratégies d’action, des politiques d’organisation ou des politiques publiques nouvelles ; de la cohésion qui dessine les contours d’une équipe, d’une organisation, d’une profession,... ; de la solidarité concrète dans le partage de l’enjeu commun de construire quelque chose de « mieux » par, pour et avec les personnes concernées.

Dans cette période de montée des populismes, dire, redire, expliciter l’action collective associative dans ce qu’elle relie les personnes et construit de l’intérêt général à partir des plus « exclu·e·s » est à l’évidence plus que pertinent.

Pour avoir du sens, cette conviction doit pouvoir s’inscrire dans une réalité de pratiques... c’est bien là notre double exigence

<sup>2</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Entraînement\\_mental](https://fr.wikipedia.org/wiki/Entraînement_mental)



d'Éducation permanente<sup>3</sup> ! Au travers de ce *Journal de l'alpha*, nous sommes donc aussi chacun-e invité-e à nous interroger sur les conditions nécessaires pour que cette richesse perdure et grandisse.

Il n'est pas si simple d'accepter le recul critique sur l'action qu'on mène... il y va de l'acceptation qu'il y a plus à gagner qu'à perdre, que le centre de la question est l'action elle-même dans ses logiques et ses effets, et pas soi dans sa capacité à « bien ou mal faire ». Quand le travail réflexif est mené collectivement, il y a des compétences spécifiques à mobiliser – de méthode, de communication, de coopération constructive,... Dans les deux cas, en solo ou en équipe, il faut pouvoir disposer d'un espace qui permette de lever la tête du guidon ! Un temps qualitatif où la pensée puisse s'épanouir en confiance et en sécurité.

La conviction que ce travail réflexif ne constitue pas un pur exercice de style – mais que son propos est bien de produire des effets dans l'action – nécessite d'inscrire la démarche dans une organisation plus large qui permet le changement ou, tout au moins, une organisation où l'espérance de changement peut être portée.

Voilà esquissé notre « programme politique ». Y aurait-il une alternative qui permettrait de faire l'impasse sur le travail réflexif ? Alphabétiser sans penser qui nous sommes, avec qui nous travaillons et comment ? Concevoir intellectuellement ce que devrait être l'alphabetisation sans la pratiquer ? Assurément, d'alternative... il n'y en a pas !



<sup>3</sup> En Fédération Wallonie-Bruxelles, la notion d'Éducation permanente s'ancre dans une filiation étroite avec l'Éducation populaire. Elle se distingue de manière significative des notions de *Lifelong learning* ou formation continuée des travailleur-euse-s. Voir le décret relatif à l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente : [www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558](http://www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558)



Jean-Louis Potier

Pour Karyne Wattiaux, l'analyse réflexive sur les pratiques fait partie intégrante de son travail de conseillère pédagogique en alpha, cela dès l'approche d'une formation ou d'un atelier qu'elle va animer : plan de formation, schéma articulants objectifs, axes de travail et ressources sur lesquels elle a l'intention de s'appuyer... En cours de formation, l'analyse réflexive lui permet de faire le point, d'éventuellement réajuster le tir et, par après, de rendre compte de son travail et le partager avec d'autres.

## L'analyse réflexive au cœur d'un projet professionnel. À l'écoute d'une praticienne réflexive

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française  
Sur base d'une rencontre avec Karyne Wattiaux,  
conseillère pédagogique à Lire et Écrire Bruxelles,  
et de la lecture d'un de ses récits d'atelier

« L'analyse réflexive, dit Karyne, c'est quelque chose que j'utilise constamment à la fois avec les apprenants, pour moi-même et quand j'écris pour d'autres, un rapport, un article par exemple. » Cet attachement à la pratique réflexive, elle le tient d'une longue pratique pédagogique, d'abord comme formatrice puis conseillère pédagogique, mais aussi comme animatrice d'ateliers d'écriture auxquels elle s'est formée avec Odette et Michel Neumayer<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Voir : Karyne WATTIAUX, *S'émanciper, c'est être ouvert à ce qui se présente et tenter de relever le défi*, in *Journal de l'alpha*, n°220, 1<sup>er</sup> trimestre 2021. Article en ligne : [www.lire-et-ecrire.be/ja220](http://www.lire-et-ecrire.be/ja220)

militants de l'Éducation nouvelle (GFEN) où l'analyse réflexive a une très grande place, et enfin d'une solide référence méthodologique, une pédagogie des moyens d'apprendre : la gestion mentale à laquelle elle s'est formée beaucoup plus récemment<sup>2</sup>.

Karyne pratique l'analyse réflexive en formation et en atelier avec les participant-e-s, et ce à trois niveaux : le niveau narratif, le niveau cognitif (ou conceptuel) et le niveau collectif (ou solidaire). Il s'agit là de ce qu'on pourrait appeler l'analyse réflexive *au cœur des pratiques*, celle qui vise à rendre les participants acteurs de leurs apprentissages et capables de les réinvestir de manière autonome en dehors de l'espace de formation. Même s'il serait très intéressant de partager ici ce volet de la pratique réflexive de Karyne, nous le mettrons de côté en raison du fait que cela sortirait du thème de ce *Journal de l'alpha*. Nous centrerons plutôt l'article sur l'autre volet de sa pratique réflexive, celui qui concerne l'analyse réflexive *sur les pratiques* et qui correspond, lui, au thème de ce numéro.

C'est cette analyse réflexive sur les pratiques qui sert depuis de nombreuses années à Karyne :

- 1 pour préparer ses interventions en tant que formatrice alpha, animatrice d'atelier d'écriture ou de gestion mentale, formatrice de formateur-riche-s ;
- 2 pour réajuster le tir en cours de formation, d'animation ou entre deux séances de formation, deux animations ;
- 3 pour rendre compte de son travail (rapport d'activité) ou pour transmettre à d'autres (article, interview, livre...).

Pour illustrer la manière dont Karyne met en œuvre l'analyse réflexive sur ses pratiques, nous présenterons dans la suite de l'article des séquences d'apprentissage qui montreront comment elle recourt concrètement à la pratique réflexive. Il s'agira de séquences d'apprentissage, toutes issues d'un atelier de gestion mentale<sup>3</sup> sur

<sup>2</sup> Formation à IF Belgique, association belge de gestion mentale : [www.ifbelgique.be](http://www.ifbelgique.be)

<sup>3</sup> Pour une très brève présentation de la gestion mentale en lien avec l'alpha, voir : Karyne WATTIAUX, *Qu'est-ce que lire ? Un cycle d'ateliers basé sur la gestion mentale*, in *Journal de l'alpha*, n°224, 1er trimestre 2022, [www.lire-et-ecrire.be/ja222](http://www.lire-et-ecrire.be/ja222), p. 42.

« qu'est-ce qu'apprendre », qu'elle a animé dans un centre alpha de Lire et Écrire Bruxelles. Les participantes, toutes d'origine marocaine, avaient entre 55 et 65 ans et vivaient depuis longtemps en Belgique dans un environnement où l'arabe dialectal marocain et le rifain sont les langues véhiculaires de la vie quotidienne, à la maison comme dans le quartier. De ce fait, ayant peu l'occasion de parler français, elles le maîtrisaient difficilement, et même très difficilement pour deux d'entre elles. En formation à Lire et Écrire à raison de 3 fois 3 heures par semaine, elles ne progressaient pas dans leurs apprentissages, ce qui a amené leur formatrice à faire appel à Karyne pour l'aider à débloquer la situation.

Pour répondre à sa demande, Karyne va lui proposer de venir animer un atelier sur « qu'est-ce qu'apprendre » pour permettre aux dames de découvrir et d'expérimenter ce qui se passe dans le cerveau lorsqu'on apprend, sans quoi il ne peut y avoir d'apprentissage.

## Pour commencer : les fondations et la charpente de l'atelier

Le projet d'atelier étant fixé, pour le préparer et l'animer, Karyne va s'appuyer sur :

- 1 la philosophie de la gestion mentale (que son concepteur, Antoine de la Garanderie, a voulu au service de tout être humain et de tout l'être humain), les trois temps d'apprentissage représentés sous la forme d'un chapeau (*voir encadré page suivante*) et les outils de la gestion mentale d'une part, l'apport des neurosciences en termes d'éclairage sur ce qui se passe dans le cerveau quand on pratique la gestion mentale d'autre part ;
- 2 une approche en quatre temps de l'apprentissage : expérimentation, prise de conscience, utilisation, transfert ;
- 3 la curiosité des apprenantes en ce qui concerne le fonctionnement du corps humain, dont celui du cerveau en lien avec l'utilisation de nos cinq sens.

## Le chapeau de la gestion mentale

« La gestion mentale permet l'exploration, la description et l'étude des processus de la pensée lors d'une prise d'information par les cinq sens (la perception), de son traitement mental (l'évocation) et de sa restitution »<sup>4</sup> :



L'articulation de ces points d'appui avec le projet d'atelier – travailler avec les dames sur « qu'est-ce qu'apprendre » – constitue ce que Karyne appelle sa « mécanique ». « Cette articulation doit être claire pour moi et claire pour les gens avec qui je travaille. Pour moi parce que si je n'ai pas envisagé à l'avance l'ensemble de ce que je vais faire, je risquerais de me disperser, de m'éloigner de mes axes de travail. Pour les apprenantes pour qu'elles voient le sens de ce que je propose, sans quoi il ne pourra y avoir de réelle construction de savoirs et de transfert des apprentissages. »

## L'analyse réflexive en phase de préparation de l'atelier

Pour commencer, Karyne réfléchit à ce qu'elle va mettre en œuvre pour faire prendre conscience aux apprenantes de ce qui se passe dans le cerveau lorsqu'on apprend, leur faire expérimenter des outils qu'elles pourront mettre au service de leurs apprentissages. À partir de là, elle va imaginer le déroulé des séances en concevant des activités et en cherchant des supports qui leur permettront, pas à pas, d'expérimenter le comment on apprend, pour ensuite revenir avec elles sur ce qui s'est passé, ce qu'elles ont vécu dans l'atelier dans une perspective de prise de conscience, d'appropriation et de réutilisation. « Me référer constamment à mes axes de travail et à

<sup>4</sup> <https://uptoi.be/gestion-mentale> (citation) et [www.ifbelgique.be/images/boite-a-outils/a-lire/articles/FIF36\\_p9-14\\_SAacquisto.pdf](http://www.ifbelgique.be/images/boite-a-outils/a-lire/articles/FIF36_p9-14_SAacquisto.pdf) (dessin).

*ma mécanique, dit Karyne, ça me permet de m'appuyer sur ce que les apprenantes vont amener en termes de curiosité tout en gardant le cap. C'est aussi à partir de là que je fais mes prépas : je sais au départ où je vais aller et comment je vais y aller. »*

*Ce qui est vrai dans le cadre de cet atelier l'est aussi pour tout autre atelier ou toute autre formation. Karyne explique : « C'est important pour moi quand je suis avec des apprenants, que ce soit dans un atelier ou une formation à plus long terme, mais aussi quand j'anime une formation de formateurs, de présenter dès le départ le projet d'atelier ou de formation : 'Voilà ce que nous allons faire.' Après, chaque moment que je vais passer avec eux sera préparé précisément. Mais une préparation reste une préparation. Au départ, je crée quelque chose de cohérent mais rien n'est figé : le vécu de l'atelier ou de la formation va passer par là. Ce qui fait que, souvent, d'une animation à l'autre ou pendant que j'anime, je réfléchis pour trouver la meilleure manière de rencontrer à la fois mes objectifs et les intérêts des personnes. Puis je fais des aménagements en conséquence. »*

*Karyne compte aussi s'appuyer sur sa longue expérience et son intuition pour guider sa pratique : « Je me fais confiance, j'ai du métier, je m'adapterai... », écrit-elle dans son carnet de bord. Elle précise cependant : « Mes premières années en alpha, je n'aménageais pas en cours de route, je me disais 'je traverse, je fais avec et je vois après'. Maintenant, je peux prendre des libertés pendant les animations parce que j'ai beaucoup de bouteille mais aussi parce que j'ai mes axes de travail en tête. »*

*Une fois l'atelier initié, lorsqu'elle prépare une nouvelle séance, Karyne s'appuie aussi sur les réussites et les difficultés des apprenant-e-s dans la réalisation des exercices déjà proposés lors des séances précédentes, dans ce que les un-e-s et les autres ont exprimé : « Je vais aussi construire avec ce que les gens posent, petit à petit, d'atelier en atelier, de moment en moment de travail et me dire par exemple : 'Tiens ce qu'untel a dit là, je pourrais rebondir dessus et m'en servir lors de la préparation de la prochaine séance.' »*

## La mise en œuvre de l'atelier et l'analyse réflexive menée au fil des séances

La présentation du déroulé des trois premières séances<sup>5</sup> va maintenant permettre de montrer l'articulation, la mécanique dont il a été question précédemment et de présenter parallèlement les moments d'analyse réflexive que Karyne s'est données pour envisager la suite de l'atelier au plus près des besoins des apprenantes, pour permettre à leur cerveau de « se débloquer ».

*Karyne explique : « Après chaque séance avec un groupe, je prends du temps avec moi-même, je me demande si c'est ok ou pas ; si c'était à refaire, comment je le referais, ce que je changerais. Ces éléments de réflexion, je les note dans mon carnet de bord. Parfois même, je me donne déjà quelques minutes de réflexion pendant la séance et je prends des premières notes. Ce peut être par rapport à la démarche, sur ce qu'a dit ou fait une personne... J'ai aussi appris à me poser et à noter des choses juste après une séance – sinon ma mémoire me joue des tours et j'oublie certaines choses – dont je me servirai peut-être. Si, au final, je ne le réinvestis pas dans la suite de l'atelier, ça me servira de toute manière en tant que prise de conscience pour moi-même et pourra éventuellement me servir dans le cadre d'un autre atelier. »*

### Première séance

La 1<sup>re</sup> séance de l'atelier « qu'est-ce qu'apprendre » est consacrée à faire mutuellement connaissance – comment on s'appelle mais aussi dire ce qu'on aime faire dans la vie – et réfléchir à ce qu'est pour soi l'apprentissage en complétant la phrase : « Pour moi, apprendre, c'est ... » Ce qui va permettre à Karyne de savoir où les dames se situent en termes d'évocation, une des clés de la mémorisation et de l'apprentissage selon la gestion mentale (voir le « chapeau de la gestion mentale », page 12), et à partir de là, de construire les séances suivantes.

<sup>5</sup> Nous ne présenterons pas ici le déroulé complet de ces séances : seules ont été retenues les grandes lignes et les activités les plus en lien avec le propos de l'article. Au total, l'atelier comptera 6 séances de 3 heures chacune, du 6 octobre 2022 au 15 janvier 2023.



Par exemple, pour l'évocation, après avoir demandé à chacune de présenter une chose qu'elles aiment faire dans la vie, Karyne donne la consigne suivante : « *Vous retrouvez dans votre tête un moment précis où vous faites cette activité. Vous évoquez, vous faites revenir dans votre tête ce moment et vous vous préparez à le raconter aux autres.* » Un tour de parole fait rapidement prendre conscience à Karyne que si les dames s'intéressent et éprouvent du plaisir à tenter de répondre à la consigne, c'est loin d'être facile pour elles et qu'elles ne semblent pas vraiment avoir accès à leur capacité d'évocation. Aux questions « *est-ce que tu entends, vois, ressens quelque chose dans ta tête ?* » « *est-ce que c'est comme une photo, un film ?* » « *est-ce que tu t'entends ou entends quelqu'un d'autre ?* » ..., elle n'obtient que très peu de réponses. Ce qui lui confirme que les dames ne comprennent pas vraiment ce qui leur est demandé.

Petit moment de réflexion pour Karyne qui leur fait alors une autre proposition pour qu'elles se rendent compte qu'elles savent pratiquer l'évocation. Ainsi, elle demande à chacune d'entendre une musique (la voix de leur enfant ou de leur maman si c'est trop difficile pour elles) ou de chanter dans sa tête. À ce moment, toutes sourient et font « oui » de la tête. « *Sentir la joie, elles y arrivaient toutes* », écrira Karyne dans son carnet de bord. Ce qui lui permet de restituer au groupe ce qui s'est passé sous forme de dessin et de mots au tableau, accompagnés d'une synthèse à l'oral : « *Tout le monde a pu évoquer, aller dans sa tête. Cela peut prendre toutes sortes de formes. Elles sont toutes bonnes et intéressantes. On s'en resservira.* »

Karyne enchaîne en proposant un partage sur ce qu'est apprendre. Au cours de cette activité, une dame dira : « *Oui mais à Molenbeek, tout le monde parle marocain ou rif, alors on ne parle pas le français.* » Une des apprenantes parlera aussi de sa tête qui est bloquée.

Ensuite, Karyne leur demande ce qui, pour elles, aide à apprendre. Après un nouveau moment où chacune fait part de son idée au groupe, Karyne les invite à choisir individuellement un mot qu'elles vont essayer d'utiliser et de retenir pour la séance suivante. Ainsi qu'un 2<sup>e</sup> choisi collectivement : le mot « neurosciences ».

## Pause réflexive et préparation de la prochaine séance

Après cette 1<sup>re</sup> séance, Karyne a matière à réflexion. Elle écrira dans son carnet de bord, revenant sur ce qui s'est passé et anticipant la séance suivante : *« Elles n'ont pas besoin de parler le français et pourtant elles sont là 9 heures par semaine, depuis 7 ans, pour sortir de chez elles, se voir, être ensemble... Comment les motiver ? Que faire ? Ce n'est pas à moi de les motiver, de trouver leur projet, de... Et ça tourne et je laisse tourner sans plus trop m'en préoccuper. Et puis, à un moment, je me souviens de cette phrase : 'On a la tête bloquée.' Et cela provoque en moi une 'illumination'. Elles ont un intérêt : la tête bloquée. Ça tombe bien puisque je propose un atelier autour de qu'est-ce qu'apprendre et comment mémoriser. »*

Karyne se met alors en recherche et trouve un épisode de l'émission *C'est pas sorcier* présentant les différents types de mémoire<sup>6</sup>. Elle projette de s'en servir dans un premier temps pour réfléchir avec le groupe à l'acte de mémorisation. Elle sélectionne donc des séquences, se disant que même si le vocabulaire est un peu compliqué pour les dames, elle se fait confiance pour mimer, traduire en mots simples et les mettre en recherche. La vidéo propose aussi deux moments d'expérimentation auxquels les dames pourront participer.

## Deuxième séance

Après un retour sur l'acte d'évocation par le rappel des prénoms et sur ce qui a été fait lors de la séance précédente, les apprenantes s'exercent à de nouvelles évocations comme imaginer le chemin qu'elles feront pour rentrer chez elles après la séance et les premiers gestes qu'elles feront en arrivant. À ce propos, Karyne écrira : *« Tout le monde repart dans sa tête et c'est toujours beau à voir. Tout le monde peut avoir accès au futur comme au passé dans sa tête. Je le dis, elles opinent et sourient. Celle qui s'exprime le mieux en français dit : 'On peut aller avant et après dans sa tête.' »*

<sup>6</sup> Isabelle HOSTALÉRY, *Peut-on améliorer sa mémoire ?*, 2012, <https://hostier.be/peut-on-ameliorer-sa-memoire-cest-pas-sorcier>

Le moment est venu de se rappeler du mot à retenir collectivement : neurosciences. *« Beaucoup s'en souviennent parfois correctement, parfois en raccourci (la syllabe du milieu est omise), parfois elles font le geste mais ne disent pas le mot, écrira Karyne dans son carnet de bord. Elles sont heureuses que le mot soit là quelque part. Je me rends compte que pour un premier mot, il était long ! Je vais corriger le tir tout à l'heure puisqu'il sera, entre autres, question de neurones (je passerai par la famille de mots). Les dames se souviennent qu'on a parlé d'apprendre. Que la tête est bloquée. »* Et Karyne embraye en leur annonçant qu'elles vont à présent regarder une vidéo qui va les aider à comprendre comment fonctionne la mémoire.

Après quelques échanges sur d'autres sujets, occasion d'apprendre de nouveaux mots, Karyne profite de la pause pour revenir en pensée sur ce qui s'est passé pendant cette première partie de la séance : *« Pendant la pause, je me rends compte que toutes sont restées attentives, concentrées et ont participé aux différentes activités durant l'heure et demie. Le tout en étant joyeuses. »*

À la reprise, elle propose de regarder un 1<sup>er</sup> passage de la vidéo qui permet, sous forme de jeu, de tester sa mémoire à court terme : des objets apparaissent rapidement sur une route ; après une très brève séquence, il faut pouvoir s'en rappeler dans leur ordre d'apparition et les situer par rapport à la route avant que d'autres n'apparaissent à leur tour. Voyant la difficulté pour les apprenantes de réaliser l'exercice, Karyne s'octroie une rapide pause réflexive, puis décide de réaliser une version simplifiée de ce jeu à partir de quatre objets que les dames connaissent bien (un bic, un cahier, un marqueur, une feuille de papier) et de ne pas insister sur leur positionnement. Un 1<sup>er</sup> puis un 2<sup>e</sup> essai lui permettront de constater des progrès dans la reconnaissance des objets ainsi qu'une mémorisation de leur ordre d'apparition. Retour ensuite à la vidéo avec en support le dessin des mots au tableau, que Karyne nomme avant de passer l'extrait. Une fois l'exercice répété plusieurs fois, toutes réussissent la première séquence et pour les suivantes, où le défilement des objets est de plus en plus rapide, certaines oui, d'autres pas encore. Au final, toutes sont heureuses d'avoir progressé dans la réalisation de l'exercice : *« Il y a la tête »,* diront-elles.

Comme à la fin de la 1<sup>re</sup> séance, avant de se quitter, Karyne demande aux dames d'essayer de se rappeler, pour la séance suivante, un mot de leur choix rencontré pendant la séance, le mot « neurosciences » déjà vu et un nouveau mot, « neurones », avec comme projet de venir raconter au groupe comment elles ont fait pour les mémoriser.

### Pause réflexive avant la séance suivante

Karyne est dans l'hésitation quant à la suite à donner à l'atelier. Elle écrit : « *J'ai beaucoup hésité entre les deux séances : continuer avec la vidéo sur la mémoire ou passer une autre vidéo qui explique comment les perceptions arrivent au cerveau et les actions qui en découlent*<sup>7</sup>. *Ces hésitations sont liées à l'explicitation du comment nos perceptions nous donnent accès au monde. Une compréhension de ce qui se passe en nous sans que nous le percevions : connaître la machine, ses rouages, sa complexité, sa beauté...* » Autrement dit : se connaître et connaître comment notre cerveau fonctionne. Poursuivant sa réflexion, elle se dit que cela vaudrait la peine de faire une affiche avec toutes les questions que les apprenantes lui posent sur le corps, les choses, le monde... Ce serait une belle ressource pour les apprentissages : être au plus près de leurs questions en commençant par la connaissance du corps, par ce qui est le plus proche d'elles, le plus intime.

### Troisième séance

À la séance suivante, Karyne amène avec elle le livre *Anatomie d'Hélène Druvert*<sup>8</sup> : « *Ce livre présente de nombreux découpages délicats qui nous montrent les 'couches' dans notre corps, notamment le système nerveux et le cerveau. Je ne savais pas comment j'allais l'utiliser mais je l'avais pris pour sa beauté, pour l'intérêt qu'il pourrait peut-être soulever. Pour montrer d'autres images de la même chose, d'autres manières de traduire, de reproduire le corps, ses organes... Montrer de belles choses, en rapport avec le travail entamé.* »

<sup>7</sup> Réseau Canopé, Plateforme Corpus, [www.reseau-canope.fr/corpus/video/le-fonctionnement-du-systeme-nerveux-118.html](http://www.reseau-canope.fr/corpus/video/le-fonctionnement-du-systeme-nerveux-118.html)

<sup>8</sup> La Martinière Jeunesse, 2016.

Ce livre, elle le sortira en début de séance avec les premières arrivées : « *Je leur ai proposé de le regarder ensemble, en attendant que les autres soient là. Elles s’y sont tout de suite plongées par la dernière page, dans le sens de la lecture en arabe, même si elles ne lisent pas leur langue. Voilà leur regard plongé sur l’appareil reproducteur féminin. Elles regardent mais n’ont pas l’air de comprendre, leurs yeux sont emplis d’interrogations. Voyant la présence d’un bébé, elles comprennent... J’explique très simplement en montrant et nommant les organes. Elles sont très intéressées.* »

Puis vient le temps des évocations : pour Karyne, les prénoms ; pour les dames, ce qu’on a fait la dernière fois, les mots nouveaux à retenir... et la vidéo avec le jeu de mémorisation. Karyne constate : « *Elles peuvent tout réexpliquer, nommer les objets qui défilent dans la vidéo...* »

Elle en profite alors pour poser les concepts de perception et d’évocation en images : on perçoit avec les 5 sens et ensuite, ou plus tard, on évoque dans sa tête.



À gauche : Allan-Hermann Pool  
Licence CC BY-SA 4.0

À droite : Affiche de l’exposition  
« Nos 5 sens », Essé, Espace des  
sciences et du Pôle Bretagne Culture  
scientifique, 3/10/2023-02/12/2023

*« Cette fois, c'est facile pour elles, elles peuvent convoquer, faire revenir quelque chose dans leur tête et elles en sont conscientes. L'une d'elles en est toute émue, écrira Karyne. Le plaisir d'apprendre et de prendre conscience qu'on apprend, que des choses se passent dans le cerveau ! »*

À la pause, Karyne fera le même constat que lors de la séance précédente : l'attention et la concentration des apprenantes et leur plaisir à faire travailler leurs méninges.

Elle embraye ensuite avec la vidéo sur le fonctionnement du système nerveux avec l'idée d'initier une prise de conscience du chemin entre la perception par les sens et le décryptage par le cerveau, et du chemin inverse de commande du cerveau au reste du corps, soit le mouvement « perception, reconnaissance, action » via le système nerveux. Force pour elle de constater que ça ne fonctionne pas, même après 4 passages de la vidéo et un débriefing après les 2 premiers visionnements sur ce que les dames ont compris. Elle écrira dans son carnet de bord : *« Certaines ont compris en très très gros et d'autres sont perdues. Trop de mots, trop d'images ? »* Elle en conclut qu'une expérience vaut mieux que des explications : *« Les apprenantes retiennent ce qu'elles vivent et cela leur permet de prendre conscience de ce qui se passe en elles avant de le comparer avec une forme de conceptualisation. Ensuite, je peux prendre appui sur cette expérimentation pour repasser à la compréhension de la vidéo, à une représentation plus conceptuelle. »* Cela tombe bien, lors de sa préparation, elle a pensé à emmener un sac en papier et quelques objets (peut-être pour faire un jeu de Kim<sup>9</sup>). Elle décide de s'en servir pour faire le lien avec la vidéo sur le système nerveux. Elle met une poire dans le sac sans que personne ne le voie et demande aux dames de découvrir par le toucher ce que le sac contient. Elle fait ensuite de même avec d'autres objets. Les étapes entre perception et traduction par le cerveau, puis réaction du corps (perception, reconnaissance, action) se clarifie petit à petit pour toutes, même pour Zaïna, plus débutante en français. Zaïna est allergique aux poires, sa main a tout de suite reconnu le fruit, son cerveau lui a donné l'information « danger » et elle a

<sup>9</sup> Ce jeu consiste à montrer aux participant-e-s une série d'objets qui seront ensuite cachés. Elles et ils devront alors faire appel à leur mémoire pour se rappeler les objets observés.

repoussé le sac pour s'en écarter. Karyne peut maintenant proposer un parallèle avec la vidéo où on voit une main qui s'écarte après s'être approchée trop près d'un feu. Cette expérience va ouvrir la voie à des comparaisons : les dames vont raconter des expériences où leur cerveau reconnaît au goût, à la vue, à l'odeur... et les conduit à réagir (éloignement de l'objet, dégoût, envie de s'approcher, de goûter...).

Pour terminer, Karyne donnera la consigne de révision à faire à la maison : se rappeler les expressions et les mots travaillés au cours de la séance ainsi que l'apport des deux vidéos sur le fonctionnement du cerveau et du système nerveux.

### Après cette 3<sup>e</sup> séance

Cette fois, Karyne ne va rien noter dans son carnet de bord mais le chemin d'une séance à l'autre se précise de plus en plus et la réussite des activités précédentes conforte Karyne qu'elle est sur la bonne voie : découvrir le corps humain et le rôle du cerveau, faire le lien entre perception et évocation dans un mouvement d'allers-retours pour arriver à la restitution, travailler la mémoire (acquisition de mots nouveaux en lien avec le travail réalisé au cours de la séance). Tout cela en partant du concret, du vécu des apprenantes et en tenant compte des différences de maîtrise du français au sein du groupe. Tout cela aussi conforté par l'intérêt des dames, le fait qu'elles prennent de plus en plus confiance en elles, leur participation active, le plaisir qu'elles manifestent dans la découverte et l'apprentissage de nouvelles choses...

Nous nous arrêterons ici dans la présentation du déroulé de l'atelier, en raison du manque de place d'une part mais aussi parce que ce qui précède nous dit déjà beaucoup de l'analyse réflexive que Karyne développe autour de sa pratique. Même si nous n'avons pas insisté là-dessus pour la raison évoquée en début d'article, les lecteur-ric-e-s attentif-ve-s auront pu percevoir au passage la part d'analyse réflexive que Karyne mène avec les apprenant-e-s et qui fait partie intégrante du processus de formation : sur le plan narratif (jeter un regard sur ce qui vient de se passer et en faire le récit), sur le plan cognitif (conceptualiser, c'est-à-dire mettre en relation expérience vécue, questionnement et réflexion plus large),

sur le plan collectif (mettre en commun les apports de chacune pour pouvoir s'en emparer individuellement si intérêt ou affinité).

Avant de récapituler la démarche de Karyne, rapportons rapidement une chose importante qui s'est passée lors de l'évaluation finale menée avec les participantes et les nouvelles données par la suite par leur formatrice. Ainsi, au cours de l'évaluation finale, chacune a été invitée à dire une chose qui pour elle était devenue « verte » et une autre « orange »<sup>10</sup>. Il est ainsi apparu que l'ensemble de ce qui avait été travaillé était peu à peu nommé. Karyne était étonnée qu'elles se souviennent avec précision de tout ce qui avait été fait au fil des séances. En partageant cet étonnement avec le groupe, elle s'est entendu répondre : « *On n'a plus la tête bloquée et on ose parler.* » Beau moment d'émotion pour toutes !

De temps en temps, Karyne reçoit des nouvelles de la formatrice : dorénavant les dames apprennent et sont fières de leurs avancées. Au final, cet atelier leur aura permis de se rendre compte qu'elles pouvaient évoquer dans leur tête, c'est-à-dire faire appel à leurs sens pour mettre en mémoire et, partant, progresser dans leurs apprentissages. N'étant pas conscientes du fonctionnement de leur cerveau, elles ne savaient pas qu'elles pouvaient s'en servir consciemment pour évoquer, réévoquer, valider, mémoriser, utiliser et réutiliser...

## Petit récapitulatif

Voici comment Karyne récapitule sa démarche d'analyse réflexive :

- Au départ, chaque moment de travail avec les apprenant·e·s est préparé en fonction du schéma méthodologique de départ (ici le chapeau et les axes de travail proposés par la gestion mentale), en lien avec le projet d'atelier (ici « qu'est-ce qu'apprendre »).
- Puis « *la vie passe par là* », dit Karyne, et, en cours de séance, elle fait des aménagements et prend des notes (des réactions des apprenant·e·s ou des idées pour plus tard).

<sup>10</sup> Lors de la 4<sup>e</sup> séance, Karyne avait utilisé des petits cartons de couleur pour que chacune puisse autoévaluer son niveau de mémorisation : vert pour « j'ai bien mémorisé le mot » ; orange pour « j'hésite » ; rouge pour « je ne me souviens plus ».



- Après chaque séance, elle prend le temps de se poser pour faire le point sur ce que les apprenant-e-s ont retenu de la séance précédente, comment s'est passée cette nouvelle séance, ce qui a été vécu collectivement, ce qui a été compris/pas compris, une sorte de prise de conscience qui va lui permettre de préparer la séance suivante au plus près de l'évolution du groupe et de chacun-e en particulier.
- Et s'il reste des questions auxquelles elle ne trouve pas de réponse et qui sont essentielles pour sa pratique professionnelle, Karyne se tourne vers des ressources extérieures, c'est d'ailleurs ses questionnements qui l'ont amenée à se former à la gestion mentale.

## Plus tard : retour réflexif pour rendre compte ou transmettre

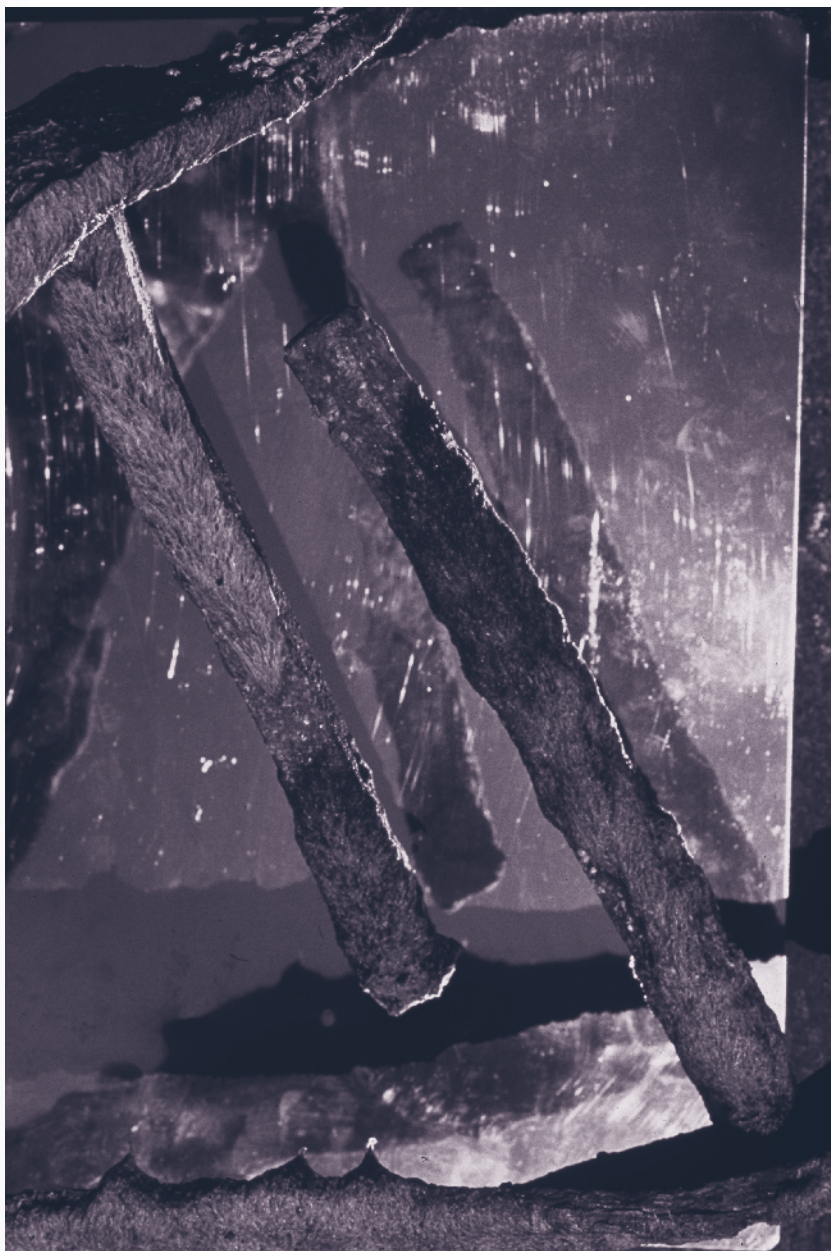
À la suite d'un atelier, il ne manque jamais d'occasion pour Karyne de (re-)re-traverser, (re-)re-relater, (re-)re-visiter, (re-)re-construire ce qui s'y est passé au cours d'une formation, d'un atelier ou d'un ensemble d'ateliers. Ces occasions correspondent à la demande d'un article, voire d'un écrit plus conséquent (qui parfois se transforme en l'édition d'un livre), d'un rapport d'activité, d'une intervention orale (lors d'un colloque par exemple), d'une formation de formateurs ou d'un échange de pratiques. Soit autant d'occasions de dire, écrire, traduire pour d'autres ce qu'elle a pensé et mis en action. Creuser une question qui l'intéresse, approfondir l'analyse réflexive sur tel ou tel aspect de sa pratique vont lui permettre de conscientiser son savoir-faire et de développer ses connaissances. C'est le fait de transmettre qui lui donne l'énergie et la motivation à mener ce nouveau retour réflexif qu'elle ne pousserait peut-être pas si loin si elle n'était stimulée en amont par la demande d'un ou de tiers et, en aval, par la lecture ou l'écoute d'un public plus large avec qui elle va pouvoir partager son travail. « Ça m'oblige à me remettre en mémoire ce qui s'est passé, relire mes prépas, mon carnet de bord..., mais aussi refaire un tour dans la théorie, reconceptualiser ce que j'ai mis en place », précise-t-elle.

Il s'agit d'un travail de reformulation, d'explicitation, de réécriture pour rendre accessible à d'autres les notes, les schémas qu'elle a précédemment réalisés pour elle-même, qu'elle seule peut lire ou comprendre : « *Quand j'écris pour d'autres, c'est la même mécanique réflexive que je mets en œuvre mais avec la particularité que le fait de m'adresser à d'autres m'oblige à rendre plus explicite ce que j'ai pensé, écrit, les schémas que j'ai construits pour moi-même.* »

Écrire pour d'autres est sans doute l'exercice qui demande le plus haut niveau de conceptualisation et quelque part de distanciation car c'est l'aboutissement d'un long travail qui a commencé, pour Karyne, en se formant elle-même, en expérimentant, se confrontant au regard d'autrui, réexpérimentant... Et qui débouchera, à coup sûr, sur de nouveaux projets qui viendront alimenter la construction en spirale de ses savoirs tant théoriques que d'expériences avec toujours, au final, le souci de transmettre.

Peut-être un jour aurons-nous le plaisir de découvrir un livre de Karyne sur la gestion mentale telle qu'elle l'a réfléchi et expérimentée en alpha...





Jean-Louis Potier

Cet article entend montrer la façon dont la réflexivité est initiée, vécue, pensée, racontée par trois salariées associées de la société coopérative Langues Plurielles<sup>1</sup>, qui offre des cours de français et d’alphabétisation dans un quartier populaire en plein cœur de Paris. Il met en évidence le lien que fait chacune entre sa posture dans la structure, ses ambitions pour le public formé et sa propre manière de l’éprouver au quotidien.

## La réflexivité : réfléchir aux manières d’améliorer sa pratique? Pas seulement!

Anna Cattan, doctorante en Sciences de l’éducation  
Delphine Leroy, maîtresse de conférence au Laboratoire  
Experice, Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis,  
également affiliée à l’Institut Convergences Migrations

### Une idée d’Anna, puis l’implication de Delphine

Engagée dans un doctorat en Sciences de l’éducation à Paris 8 sur l’acquisition des savoirs par des personnes qui relèvent de l’alphabétisation<sup>2</sup>, Anna souhaitait faire le récit critique des pratiques réflexives d’une structure de formation, c’est-à-dire décrire les initiatives qui lui semblaient relever de la réflexivité, les interroger et croiser les positions entre salariées. Elle s’est

<sup>1</sup> [www.langues-plurielles.fr](http://www.langues-plurielles.fr)

<sup>2</sup> Anna CATTAN (Françoise F. LAOT et Delphine LEROY, dir.), *Les savoirs des personnes qui entrent dans l’écrit à l’âge adulte*, Université Paris 8, École doctorale Sciences sociales, Laboratoire EXPERICE.

alors tournée vers l'équipe de Langues Plurielles qu'elle connaît bien pour avoir co-fondé la structure et y avoir travaillé jusqu'en 2021. C'est avec la responsable pédagogique actuelle, Dalva<sup>3</sup>, qu'elle a commencé à envisager un projet d'article sur les pratiques de réflexivité qui y ont cours. La participation d'un tiers s'est rapidement révélée nécessaire pour interroger les évidences et les connivences dans l'échange qui allait se créer autour de la notion et des pratiques de réflexivité. C'est ainsi qu'elle a pensé à Delphine Leroy, anthropologue à Paris 8, pour partager et enrichir cette expérience.

Delphine est arrivée en tant que « béotienne » quant au fonctionnement de Langues Plurielles puisque ses terrains de recherche précédents en alphabétisation concernaient soit des associations fonctionnant avec des bénévoles, soit des structures municipales proposant un cadre de travail bien défini à leurs formatrices et formateurs<sup>4</sup>. D'autre part, elle avait à cœur de ne pas laisser Anna « enjoliver » les choses par son attachement à son ancienne équipe de travail, mais de lui permettre d'avoir un regard critique sur ce qui était dit et pratiqué. C'était l'occasion de travailler avec elle en situation sur son implication de chercheuse-praticienne : une vraie mise en abîme de position réflexive.

Très rapidement, elles ont choisi de réaliser les entretiens ensemble, ce qui a eu pour effet de rompre les effets de connivence entre Anna et les membres de l'équipe, de solliciter des explications, élucidations sur des termes ou des pratiques qui n'étaient pas familiers à Delphine.

Ainsi, immédiatement Anna établissait un lien direct entre le mode de fonctionnement de l'équipe et la réflexivité. Ce lien n'apparaissait cependant pas d'emblée comme une évidence pour Delphine, l'enjeu était donc de découvrir ce qu'il en était vraiment...

<sup>3</sup> Les noms des personnes ont été anonymisés par l'usage de pseudonymes qu'elles ont elles-mêmes choisis.

<sup>4</sup> Delphine LEROY, *Mises en tensions des passages à l'écrit : le cas d'apprenantes en alphabétisation dans un centre social à Paris*, in Abdelhadi BELLACHHAB et Virginie MARIE (dir.), *Sens et représentation en conflit. Conceptualisation, signification et construction discursive*, Peter Lang, 2013, pp. 211-222.

Ensemble, elles ont interrogé des salariées<sup>5</sup> sur ce qu'elles entendaient par « réflexivité » et comment cette notion s'inscrivait éventuellement dans leurs pratiques ou leurs intentions. Ces échanges ont été l'occasion de partager leurs représentations et leurs expériences respectives de la réflexivité pour, *in fine*, en faire émerger les contours singuliers.

## La Scop « Langues Plurielles »

Située au cœur de Paris, dans un quartier populaire et historiquement traversé par des populations migrantes, même si la gentrification y fait son œuvre, la Scop Langues Plurielles est un organisme de formation né en 2011 et transformé en Société Coopérative et Participative (Scop) en 2015. Elle compte aujourd'hui huit salarié-e-s à temps plein (dont cinq formateur-riche-s qui ont des responsabilités pédagogiques) et quatre formateur-riche-s vacataires. Son activité principale consiste à former linguistiquement des hommes et des femmes ayant des besoins en français, qu'ils et elles soient demandeur-euse-s d'asile, réfugié-e-s statutaires, travailleur-euse-s précaires ou salarié-e-s. Un autre pan de son activité concerne l'ingénierie pédagogique et la formation de formateur-riche-s. Le public qui relève de l'alphabétisation occupe une place importante dans presque tous les dispositifs et la réflexion de l'équipe sur l'approche méthodologique à adopter est présente dans les discours des trois salariées que nous avons rencontrées.

Comme dans toutes les Scop, les salarié-e-s peuvent devenir sociétaires<sup>6</sup> et l'espace de concertation ainsi obtenu est ouvert à tous les membres de l'équipe : le projet coopératif occupe donc une place importante dans les discussions. Dalva relève « *le lien entre le fait d'être dans une coopérative, de la faire fonctionner*

<sup>5</sup> Quatre entretiens avec trois salariées sociétaires de Langues Plurielles : deux avec Dalva, la responsable pédagogique, un avec Léa, la coordinatrice de projets, et un avec Clotilde, la coordinatrice pédagogique.

<sup>6</sup> C'est-à-dire posséder un certain nombre de parts de l'entreprise afin de participer aux décisions, selon le principe d'une personne = une voix (sans lien avec le nombre de parts détenues).

et le projet émancipateur qu'ils veulent porter »<sup>7</sup>. Le projet coopératif se construit au fil du temps. En 2021, Dalva a sollicité L'Engrenage<sup>8</sup> pour animer une formation à destination de toute l'équipe. Selon elle, cette formation a été un élément déclencheur de réflexions sur la posture de l'équipe et des particularités fédératrices de Langues Plurielles telles qu'elles sont perçues de l'intérieur. « Je me questionnais sur ce que c'était de faire de la formation, sur le verbe former, donner forme. Sans en faire toute une histoire, je me disais que c'était bien de pouvoir se poser la question en équipe et pas juste moi car ça impactait tout le monde. »



## Activité de la formation animée par L'Engrenage

<sup>7</sup> Toutes les citations des salariées sociétaires de Langues Plurielles sont issues des retranscriptions des entretiens réalisés avec elles entre le mois d'octobre et le mois de décembre 2023.

<sup>8</sup> Scop de formation spécialisée dans l'éducation populaire au service de la transformation sociale : <https://lengrenage.blogspot.com>

## La notion de réflexivité

Selon Paulo Freire<sup>9</sup>, il n'y a pas d'action sans réflexion et vice versa. Le troisième chapitre de son ouvrage *La Pédagogie des opprimés* pose « le dialogue, essence de l'éducation, comme pratique de la liberté » et la parole, alliant action et réflexion, comme définition de la praxis. Les trois équations qui rendent compte de ce parti pris pédagogique sont claires et aptes à décourager quiconque souhaiterait entreprendre de réfléchir sans agir ou d'agir sans réfléchir :

- « — Parole avec action + réflexion = praxis
- Parole sans action = bavardage, verbalisme
- Parole sans réflexion = activisme »

La réflexivité se situerait alors dans la capacité à mettre en œuvre des actions tout en réfléchissant sur elles à plusieurs. « La praxis est la réflexion et l'action des êtres humains sur le monde pour le transformer. »

Philippe Perrenoud<sup>10</sup>, quant à lui, propose de distinguer la réflexion sur l'action en cours, qu'il décrit comme se réalisant « dans des conditions précaires, sans distance, parfois dans l'urgence ou le stress », de la réflexion sur l'action après coup qui « est alors plus tranquille, mais (...) ne peut plus modifier le cours des événements ». Cette réflexion après coup « est presque toujours, qu'on s'en rende compte ou non, une façon d'anticiper. Un praticien réflexif vit dans un cycle sans fin dans lequel chaque moment de réflexion hors du feu de l'action marie à la fois un retour sur ce qui s'est passé et la préparation à une éventuelle ou inéluctable 'prochaine fois'. »

La réflexivité semble poursuivre un objectif de transformation de la réalité et d'action *a posteriori*. Une spirale vertueuse s'enchaînerait donc entre action, réflexivité et transformation, produisant de nouvelles actions, réflexivité, etc. Nous pouvons ajouter de façon plus personnelle que la réflexivité est la capacité

<sup>9</sup> Paulo FREIRE, *La Pédagogie des opprimés*, Agone, 2021 (1re parution et traduction française en 1974 chez Maspero).

<sup>10</sup> Philippe PERRENOUD, *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation*, in *Éducation permanente*, n°160, septembre 2004, pp. 35-60, [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2004/2004\\_15.pdf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_15.pdf)



à décaler la compréhension de ce qui semble naturel ou évident pour soi-même. C'est adopter un point de vue distancié sur ses propres démarches et ses manières de penser et d'agir. On pourrait ajouter à l'instar de Maria-Teresa Estrela<sup>11</sup> que « *ce qui devient important est la position critique prise et liée à la recherche sur le réel (recherche qui peut faire appel à des techniques très différentes) et l'engagement à l'amélioration du réel qui découle de cette position* ».

Mireille Cifali et Alain André<sup>12</sup>, s'appuyant sur un ouvrage d'Henri Desroches<sup>13</sup>, soulignent, quant à eux, l'enjeu identitaire qui est en œuvre dans tout projet et convient le ou la salarié-e à se faire chercheur·euse. Dans une perspective d'analyse, un va-et-vient entre les pratiques et des formes variées de leur mise en récit (distanciation par l'écriture par exemple) leur semble également nécessaire.

## Que disent nos interlocutrices de leurs pratiques réflexives ?

Les propos de nos trois interlocutrices ont servi de socle à la rédaction de cet article. Elles ont toutes lu, avant de nous rencontrer, la présentation qui était faite de la réflexivité par la rédaction du *Journal de l'alpha*<sup>14</sup>. C'est un biais qui les a certainement influencées dans les réponses qu'elles nous ont livrées mais que nous avons choisi d'assumer comme proposition de départ commun.

Clotilde a d'abord affirmé avec une modestie joyeuse qu'elle ne savait pas ce qu'était la réflexivité : « *J'étais partie sur le fait de plutôt guider les apprenants dans leur propre réflexion pour*

<sup>11</sup> Maria-Teresa ESTRELA, *Pratiques réflexives et conscientisation*, in *Carrefours de l'éducation*, 2001/2, n°12, pp. 56-65, [www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-56.htm](http://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2001-2-page-56.htm)

<sup>12</sup> Mireille CIFALI et Alain ANDRÉ, 2007, *Une rhétorique du penser* (chapitre 26), in M. CIFALI et A. ANDRÉ (dir.), *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, Presses Universitaires de France, pp. 362-373.

<sup>13</sup> Henri DESROCHES, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Éd. Ouvrières, 1971.

<sup>14</sup> Document de présentation du thème du n° envoyé avec l'appel à contributions.

*progresser, pour découvrir les règles de grammaire par exemple quand on guide une réflexion sur la langue. J'étais axée sur comment les apprenants pouvaient réfléchir et s'appropriier des choses mais pas sur nos pratiques ou sur comment les apprenants, eux aussi, peuvent mieux apprendre. »*

En lisant la présentation, elle s'est dit qu'elle n'y était pas du tout : *« Ce sont nos propres pratiques en tant que formatrices mais après, je me suis dit que ça peut aussi être, pourquoi pas, de l'analyse des apprenants sur leur façon d'apprendre. »* Elle associe le fait de mettre les apprenant·e·s en situation de réflexion à de la réflexivité. Ce qu'elle a lu lui a donné l'impression d'être à côté du sujet et cette impression interpelle : *s'est-elle sentie dévaluée par des définitions théoriques qui ne correspondent pas à ce qu'elle imaginait ? Quoi qu'il en soit, les définitions stimulent la réflexion de Clotilde sur ses pratiques. Elle va assimiler la réflexivité à un discours ou des remarques plutôt négatives sur sa propre pratique. Elle distingue sa réflexivité (comprise comme évaluation) professionnelle à celle qu'elle engage lors de ses loisirs. De manière étonnante, elle dit se montrer beaucoup plus exigeante et dépréciatrice dans le cadre d'une pratique sportive que dans le cadre professionnel : « Il y a moins d'enjeu car un match se déroule sur un temps très court et, à la fin du match, on se dit 'j'aurais dû faire ça comme ça, et si j'avais fait ça, etc.', alors qu'on ne fait pas ça toutes les heures quand on travaille. »*

Dalva, elle, place l'émancipation des apprenant·e·s au centre de ses réflexions sur la réflexivité, la considérant comme un objectif final des actions de formation : *« Si je vous parle de moi, l'émancipation, c'est ce qui va me permettre de faire des choix, de changer d'avis, de présenter mes choix de vie au sens très large et d'entrer en interaction, d'agir avec l'autre, d'avoir une haute estime de moi et d'être bien dans la vie. Tout ça dans un mouvement perpétuel, j'ai envie de dire que c'est un peu comme grandir mais grandir librement. Et donc le lien que je fais avec la réflexivité, c'est de pouvoir réfléchir à comment on fait les choses, comment les choses dans lesquelles on va s'insérer sont organisées et quelle place on peut y prendre (...) pour développer, pour améliorer, pour changer. Tout ça ce sont des conditions nécessaires pour*

*cette émancipation-là. (...) En ce moment, j'ai l'impression que les stagiaires sont hyper contents et je pense que c'est parce qu'ils y trouvent quelque chose de cet ordre-là, un cadre dans lequel il se passe quelque chose pour eux. »*



## *Apprenants en pleine réflexion*

Léa, quant à elle, dit ne pas utiliser le terme de réflexivité. Elle ajoute ne pas utiliser de termes « *un peu pointus* » et l'explique ainsi : « *Peut-être parce que j'ai peur justement que les stagiaires ne comprennent pas ou parce que je ne me sens pas forcément totalement légitime pour les employer.* » En se penchant sur la notion, elle met la réflexivité en lien avec la réflexion – « *Je l'assimile aussi à une sorte de remise en question* » – ainsi qu'avec la relation aux apprenant-e-s. Léa a fait de ses questionnements des occasions de discuter avec ses collègues et avec les personnes accueillies pour donner du sens à toutes les étapes d'une formation. Les entretiens individuels d'accueil, d'évaluation et d'orientation dans les dispositifs de formation sont des moments qui lui semblent privilégiés pour recueillir les mots, les attentes, les besoins de formation. Les bilans collectifs de formation, lors des fins de formation, sont aussi l'occasion de mettre au jour ce qui a été vécu, appris en formation. Léa considère ces moments favorables au développement de la

confiance en soi et à la reconnaissance du temps qu'il faut accorder aux apprentissages. Elle rejoint ici l'importance que Paulo Freire confère à la dimension collective de la praxis, en réfléchissant avec toutes les personnes concernées et pas seulement « à la place des » ou « au sujet des » apprenant-e-s.

Pour compléter, nos interlocutrices ont développé des récits sur la réflexivité comme pratique personnelle et intime. Dans le contexte d'une organisation familiale d'abord où Dalva a importé dans sa famille cette pratique professionnelle : « *Ça irrigue ma vie personnelle. (...) J'ai remarqué que ça me venait vraiment de notre fonctionnement de travail ici, c'est-à-dire qu'on est très polyvalents, donc on a un champ d'activité qui est le nôtre et en même temps on travaille sur plein de choses. (...) Je me sens hyper fière de ce que j'ai fait à côté : dans ma vie personnelle, avec ma famille. Et je fais vraiment le lien.* »

Léa précise quant à elle que si elle réfléchit plutôt seule dans sa vie personnelle, elle voit l'intérêt de la réflexion collective : « *J'ai besoin de partager avec d'autres aussi, pour recueillir leur avis, avoir leur point de vue, même si ce n'est pas forcément le but. L'idée n'est pas de coller à ce qu'ils disent ou d'adhérer complètement à ce qu'ils disent, mais d'entendre quelque chose qui peut ensuite me faire réfléchir et me faire valider ce que je pense. Ou aller plus loin, ouvrir la porte.* »

Dalva et Léa établissent ici clairement un lien entre leurs pratiques réflexives issues du contexte professionnel et celles du domaine de la vie privée. En cela, elles illustrent pleinement le jeu entre les notions d'implication et de distanciation de Mireille Cifali et Alain André évoqué un peu plus haut.

À les écouter toutes les trois, il nous a semblé que leurs points communs relèvent de la manière de faire, de procéder ; elles ont cité les mêmes pratiques réflexives collectives. Le rapport au temps, quand elles en prennent ou estiment ne pas en avoir assez, et le rapport au collectif semblent également unir leurs discours. « *Je dirais que c'est le temps qu'on se donne, le temps qui est donné ou qui est créé pour réfléchir à ses apprentissages, c'est-à-dire prendre le temps d'apprendre, d'enregistrer les informations qui sont élaborées et transmises pendant la formation, et avoir la possibilité*

*aussi de réfléchir à sa manière d'apprendre une langue », dira Léa.*

Accueillir les personnes en entretien individuel, faire un bilan intermédiaire, prendre du recul, mais aussi ne pas avoir le temps de réfléchir – entre la fin d'un cours et un courriel à lire ou un message urgent à envoyer –, constituent des freins à la réflexivité spontanée et rendent nécessaire l'organisation en équipe de moments qui lui sont spécifiquement dévolus. Ces temps sont moins « à chaud » mais pensés pour répondre à des questions précises. Parce qu'ils sont pensés comme réflexifs, ces moments institutionnalisés rendent possible l'analyse réflexive.



## *Bilan intermédiaire de formation*

### Comment et où se situe le cœur de la réflexivité à Langues Plurielles ?

En démarrant cette courte enquête, Anna avait une intuition qui consistait à penser que les équipes des organismes de formation sont sans cesse invitées à accomplir des tâches de recherche de financement, de suivi administratif, de preuves dites « de qualité », et finissent par manquer de temps pour s'offrir ce qu'elle conçoit comme la garantie d'une vraie qualité de travail : la réflexion. En

écoutant les salariées, nous avons perçu un attachement à résister à ce temps resserré tout en veillant à privilégier l'ambition pour le public accueilli (recueillir sa parole, se centrer sur ses besoins, ses envies, ses impressions, donner du temps pour apprendre, etc.), et à imaginer une expérience professionnelle collective enthousiasmante pour chaque membre de l'équipe.

Voyons précisément ce que les trois salariées associées décrivent comme pratiques réflexives au travail.

Dalva fait « *un pont entre les pratiques d'analyse réflexive en équipe et la possibilité que [leurs] formations soient émancipatrices pour les personnes qui les suivent mais ce n'est pas quelque chose qu'[elle a] complètement pensé* ». Son discours est souvent empreint de formulations en cours d'élaboration, comme si c'était une façon en soi de concevoir le travail réflexif : « *Je me questionne sur (...) qu'est-ce que c'est de former ou d'accueillir des personnes en formation et de transmettre sans être juste dans la transmission ? C'est pas facile quand on a des personnes qui parlent très peu le français, [avec] qui on n'a pas beaucoup de moyens linguistiques [en commun]. On peut très vite basculer du côté de 'bon bah voilà, vous allez apprendre ça, vous allez savoir ça et puis vous en ferez ce que vous voulez !'* »

L'analyse réflexive apparaît comme une pensée – personnelle ou collective – en cours, avec des objectifs qui sont des pôles à atteindre. Dalva, Léa et Clotilde ont évoqué des moments de leur vie professionnelle communs comme étant des pratiques réflexives : les bilans collectifs intermédiaires ou de fin de formation, avec les apprenant-e-s, en présence du/de la formateur-riche, les observations de cours réalisées par deux personnes et la réunion *Parlons péda* qu'elles ont imaginée à la demande de Léa avec tous les coordinateur-riche-s de la structure.

Ainsi, à propos du bilan de fin de formation avec les apprenant-e-s, Léa affirme qu'il « *est très important parce que ça permet d'avoir des retours sur les formations, des retours que je pourrais ensuite exploiter dans mon travail de recherche de clients*<sup>15</sup>, d'élaboration

<sup>15</sup> Les clients de Langues Plurielles sont les entreprises qui lui envoient des salarié-e-s en formation, formation dont elles assurent le financement.

*de partenariats, de rédaction de bilans aussi. Il est aussi précieux parce que, en fait, j'arrive à attraper des bribes de choses qui ont été travaillées dans la formation et surtout à voir ce que ça produit chez les stagiaires. »*

Clotilde note une difficulté d'accès à la réflexivité des apprenant-e-s pendant les bilans intermédiaires. Suite aux questions qu'elle leur pose sur ce qui favorise leurs apprentissages, elle admet ne pas leur donner assez de temps de réflexion et devoir dès lors se contenter de réponses presque toujours positives qui dénotent un manque de temps pour comprendre, réagir, interagir. Elle pense alors qu'elle-même, dans une situation identique, aurait des difficultés à répondre aux types de questions qui structurent ce moment. La conversation prend alors la forme d'une introspection sur sa manière d'élaborer une analyse critique de ses actions. Évoquant ses propres pratiques réflexives, elle remarque deux choses : lorsqu'elle prépare des formations de formateurs et formatrices, elle réfléchit à sa pratique, notamment pour expliquer ses démarches de formation. Par ailleurs, les remplacements occasionnels effectués par Dalva dans les groupes de Clotilde ont aussi permis des discussions et réajustements sur la fluidité et l'efficacité des déroulés pédagogiques qui, avec le temps et l'habitude, s'étaient amenuisés.

Dalva présente les observations de cours (observations en binôme de formatrices, temps de retours positifs à chaud, temps de retours complets à froid accompagnés d'une discussion) comme des moments de recherche d'amélioration commune sur un thème choisi en équipe. Tout est mis en œuvre *« pour que la réflexion soit ensuite développée collectivement, permettant à l'équipe de prendre le temps de faire la synthèse des expériences d'observation et de se redire ce que chacune ou chacun met derrière la thématique travaillée »*. Le collectif est ainsi convoqué dans sa dimension plurielle – apprenant-e-s et salarié-e-s – pour à la fois améliorer les contenus de formation mais surtout les manières d'interagir au quotidien.

Clotilde, elle, s'interroge sur les freins à l'application de certaines pratiques issues d'échanges, de formations internes de l'équipe, en l'occurrence ici la correction phonétique. *« On a*

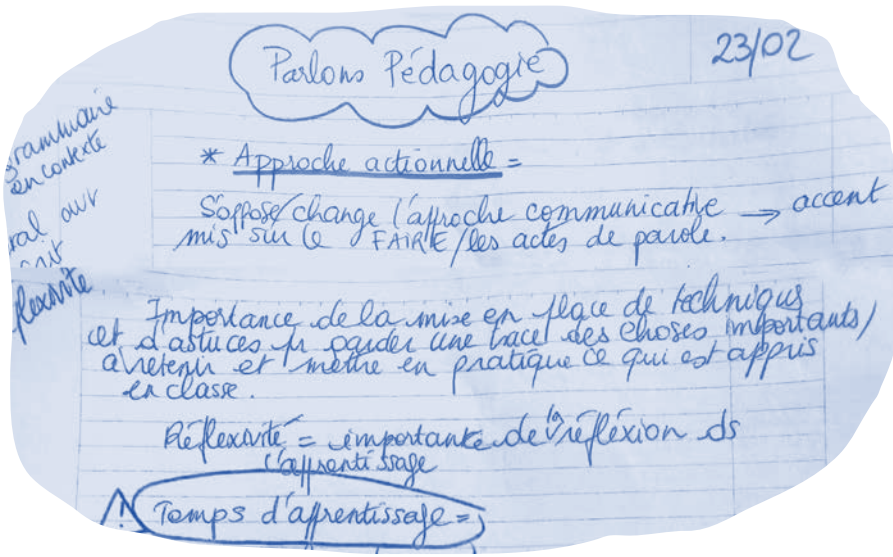
*fait toute notre thématique de l'année dernière sur la correction phonétique. On s'est fait vraiment accompagner. Tout le monde sait que c'est hyper important. Tout le monde a des clés, on a eu une formation géniale dans laquelle on n'a pas parlé que théorie. On a des années de pratique. On peut dérouler le tapis des activités mais il y a des formatrices qui n'en font pas. L'analyse réflexive, ce serait plutôt d'essayer de comprendre ce qui les empêche d'en faire. Est-ce que c'est parce que la formatrice pense que ce n'est pas nécessaire ou qu'elle peut faire autrement ? Est-ce que c'est parce que ça ne rentre pas dans ce qu'elle conçoit ? »* Pour autant, la notion sous-tendue comme une évidence collective – « *Tout le monde sait que c'est hyper important* » – n'est pas remise en question. On perçoit que, pour Clotilde, la portée réflexive s'articule autour de méthodologies qui ne peuvent être remises en cause.

Enfin, Léa a été à l'origine d'un nouveau rendez-vous collectif, *Parlons péda*, à partir de ses propres besoins en tant que coordinatrice de projets : « *besoin d'être rassurée, de maîtriser un vocabulaire commun, d'avoir des réponses sur les approches pédagogiques, l'entrée dans l'écrit, la grammaire contrastive*<sup>16</sup>, *d'avoir des mots, des exemples pour illustrer telle ou telle notion auprès des employeurs* ». À l'écouter, c'est comme si son envie individuelle avait débouché sur un temps de réflexion qui intéresse le collectif et produit de la réflexivité... « *La réflexion est encore plus nettement sociale lorsqu'elle s'inscrit dans une interaction, un travail coopératif, un processus de décision, une supervision, une demande d'aide ou de conseil, un débat contradictoire, une évaluation* », dit Philippe Perrenoud<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> La grammaire contrastive s'inspire de l'analyse contrastive, un courant de la linguistique né dans les années 1950 autour des questions d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et consistant en « *la comparaison systématique de deux langues ou plus dans le but de décrire des similitudes ou des différences* » (Stig JOHANSSON, *Contrastive analysis and learner language : A corpus-based approach*, University of Oslo, 2008).

<sup>17</sup> Philippe PERRENOUD, op. cit., p. 37.



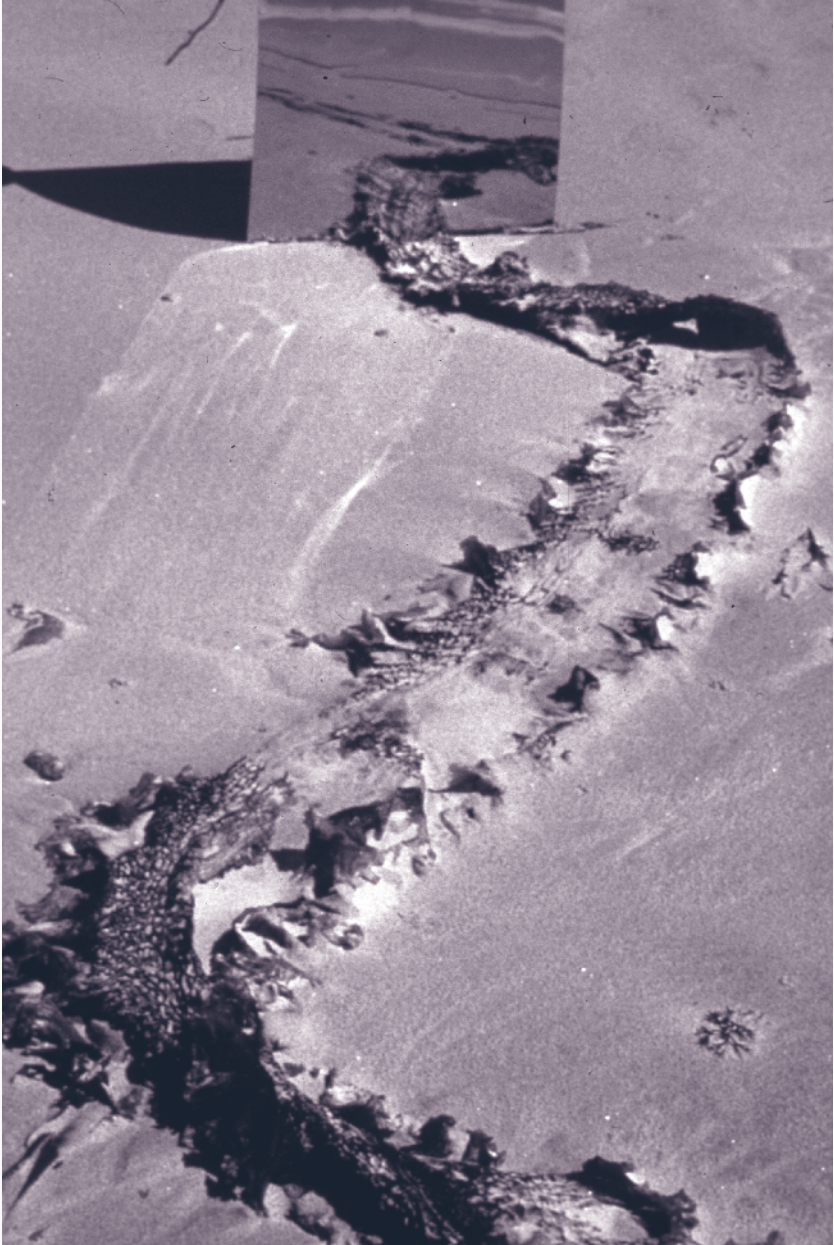


## Extrait de notes de réunion « Parlons péda »

En guise de conclusion, notons que, dans les discours de ces trois salariées de Langues Plurielles, l'attention à l'autre, l'appétence au dialogue, à l'analyse critique des pratiques de formation et l'inscription des actions dans le temps long se déploient comme une évidence. Dalva précise toutefois que « si l'empathie permet d'écouter la demande et les réflexions de l'autre pour travailler ensemble, elle est surtout un moyen en vue de co-fonder une action collective consistant en une meilleure pratique, une meilleure organisation de projets et des formations plus proches des situations rencontrées par les personnes en formation ». Les entretiens que nous avons menés semblent souvent se faire écho, donnant une impression de cohérence, indice d'un échange régulier au sein de l'équipe. Les distinctions repérées témoignent des singularités de chaque personne, à la fois en lien avec les postes qu'elle occupe, son ancienneté et son implication dans la structure. La réflexivité est donc ici mise en abîme et au travail, dans la perspective d'améliorer à la fois les formations mais aussi les conditions de travail de

l'ensemble de l'équipe. Ce lien a été manifeste tout au long des discours, définissant ainsi une posture d'ensemble rejaillissant sur les vies personnelles. C'est une forme de *praxis*, telle que la définit Paulo Freire (action et réflexion en vue d'une future action) qui semble à l'œuvre au quotidien. L'adoption de nouvelles manières d'entrevoir la relation à l'autre dans la pratique professionnelle semble ainsi « *infuser* », selon un terme utilisé par Dalva, dans la vie personnelle de chacune.





Jean-Louis Potier

Porté par la régionale de Lire et Écrire Liège, un projet vélo a vu le jour avec un groupe de personnes aux origines diverses. Pendant dix mois, ces stagiaires ont partagé une aventure qui n'a cessé de se réorienter en cours de route. De l'apprentissage du vélo à une excursion finale, les étapes ont été nombreuses. Formatrice depuis 2003, Sophie Lejeune raconte ici le déroulement de ce projet, parle de la place qu'y a prise l'analyse réflexive, avant d'élargir son propos à la manière dont elle conçoit l'analyse réflexive en éducation permanente.

## Regard réflexif sur l'analyse réflexive à partir d'une pratique d'éducation permanente

Rencontre avec Sophie Lejeune, formatrice à Lire et Écrire Liège  
Propos recueillis et mis en forme par Thandiwe Cattier,  
Lire et Écrire Communauté française

Sophie, peux-tu expliquer la genèse du projet et le profil du groupe qui y a participé ?

Ce projet a commencé au mois de septembre 2022 et s'est terminé en juin 2023. Il a été mis en place avec un groupe d'une quinzaine de personnes, onze femmes et quatre hommes. Ils parlaient tous un français relativement courant, pas toujours structuré mais suffisant pour comprendre la situation, les formateurs et les différentes interactions. Certains avaient plus de difficulté

à exprimer leur point de vue mais cela ne les a pas empêchés de prendre une part active dans le projet.

Ce groupe était également plutôt lecteur. On pouvait donc partir d'un seul et même document écrit avec tout le groupe. Certains allaient plus vite au niveau du déchiffrage, quand d'autres avaient besoin de soutien, mais par rapport aux stratégies de lecture, le fait d'utiliser des documents communs était important pour la faisabilité du projet. Il faut aussi dire qu'à Lire et Écrire Liège, nous travaillons en binôme avec un autre formateur. Dans mon cas, il s'agit de Pierre Degée.

Pour commencer, nous avons parlé avec les stagiaires de ce qu'ils aimaient, de ce qu'ils avaient envie de faire, de leurs goûts, etc. Certains d'entre eux avaient eu l'écho d'un projet vélo un peu similaire mené l'année précédente : un groupe avait fait un stage d'une semaine pour apprendre à rouler à vélo. Comme j'en étais la formatrice, ils m'ont demandé plus d'informations et se sont montrés preneurs.

Suite aux discussions, nous avons commencé par analyser toutes les informations. Les motivations étaient fort liées à la santé, au fait de prendre soin de soi, à l'environnement, la pollution et l'autonomie dans les trajets. Concernant l'autonomie, les stagiaires ont par exemple évoqué la facilité d'utiliser un vélo plutôt qu'une voiture qui nécessite un permis de conduire.

Aussi, ils avaient tous un souvenir du vélo quand ils étaient petits, avec des expériences heureuses ou malheureuses. Face aux souvenirs plus douloureux (le fait d'être tombé et de ne plus s'être senti capable), l'idée de reprendre une petite revanche sur la vie était bien présente, se dire « *cette fois-ci, ça va peut-être marcher* » faisait partie des motivations.

### Quelles ont été les différentes étapes du projet ?

Ce projet s'est déroulé en trois grandes étapes. La première a été l'apprentissage du vélo. La seconde concernait la réflexion sur le sens du projet. Et enfin, il y a eu la réalisation et la mise en place de tout ce que nous avions pensé et comment nous allions le rendre concret.

Les pratiques d'éducation permanente doivent s'ancrer dans une action. Pour le groupe, il s'agissait de se rendre en vélo à Maastricht et d'y rencontrer un groupe de cyclistes militants menant des actions et des revendications autour du vélo. L'année s'est terminée avec la présentation du projet devant différents groupes de Lire et Écrire Liège.

## Comment mettez-vous un projet en place à Lire et Écrire Liège ?

Avant tout, il y a la mise en place de la structure pédagogique établie par Lire et Écrire Liège. Nous travaillons par projets spécifiques, comme par exemple le fait de prendre part à une visite guidée dans un musée. C'est le contrat de départ. Et c'est à nous les formateurs d'accompagner les stagiaires dans ces projets. Ils sont pour la plupart ici depuis l'année dernière ou depuis deux ans, ils connaissent donc notre façon de fonctionner et le chemin à emprunter.

Après, on va se demander ce que l'on a envie de faire concrètement. Du vélo ? Ok super, on y va !

Il y a eu en tout six séances de mise ou remise en selle avec Pro Velo<sup>1</sup>. Les stagiaires étaient divisés en deux groupes : ceux qui avaient déjà appris à rouler et qu'il fallait remettre en selle, et ceux qui n'avaient jamais roulé. Les plus expérimentés faisaient des balades en développant des compétences plus techniques, quand les autres étaient dans l'apprentissage pur.

Au moment de l'évaluation, ils ont tous trouvé cela super mais c'est tout. Cela veut dire qu'entre fin janvier et mars, on s'est retrouvés en standby. Les stagiaires ne nous parlaient plus du projet et quand on les relançait par des petites questions, ils nous répondaient : « *Eh bien, c'est fini, nous n'avons plus rien à dire.* »

Dès lors, pour relancer le groupe, nous leur avons demandé ce que l'on pourrait faire de grand et de chouette ensemble en leur expliquant que nous avons la chance de pouvoir réaliser un projet commun et de disposer d'un budget pour cela. En tant que formateurs, nous avons réouvert le champ des possibles.

<sup>1</sup> Organisme qui vise à rendre le vélo accessible à tous et toutes ([www.provelo.org](http://www.provelo.org)).

## Pourquoi et comment avez-vous décidé de vous rendre à Maastricht à vélo ?

Suite à notre relance, le groupe a formulé l'idée d'une activité extérieure. En croisant les questionnements et les envies exprimées, le projet a évolué vers la compréhension des différences de mobilité entre les Pays-Bas et la Wallonie. Pour ce faire, le groupe a décidé de se rendre à Maastricht en vélo pour y observer les aménagements spécifiques pour les vélos et questionner des usagers, membres du Fietzersbond<sup>2</sup>, puis comparer les réponses obtenues avec ce qui se passe à Liège.

Ce fut tout un travail de recherche, nous avons consulté des cartes et évalué les distances. Maastricht se trouvant à 20 km de Liège, c'était une distance raisonnable pour tout le monde. La partie organisationnelle a pris du temps, il a fallu tatouiller à cause des différentes contraintes : où aller louer les vélos, le prix du train, comment transporter les vélos à Visé où se ferait le départ (la capacité d'accueil des vélos dans le train n'étant pas garantie par la SNCB), etc. Nous avons finalement opté pour la location d'une camionnette qui emmènerait les vélos à Visé et un collègue supplémentaire se joindrait à nous pour l'activité.

La question de qui roulerait et qui ne roulerait pas pour se rendre à Maastricht s'est aussi posée. Comme les nouveaux arrivés en janvier<sup>3</sup> n'avaient pas participé à l'atelier avec Pro Velo et ne savaient pas rouler, il a été décidé qu'ils iraient en train. Deux stagiaires du groupe initial qui, après l'atelier, ne se sentaient pas encore à l'aise pour faire un si long trajet et rouler dans la circulation, se joindraient à eux. Les deux groupes se retrouveraient à midi à Maastricht et, l'après-midi, tous participeraient à l'échange de questions-réponses avec les membres du Fietzersbond. Après avoir finalisé la structuration de la sortie, nous l'avons proposée au groupe qui a adhéré.

<sup>2</sup> Association de défense des intérêts des cyclistes (<https://maastricht.fietzersbond.nl>).

<sup>3</sup> À Lire et Écrire Liège, les entrées et les sorties sont permanentes.

## Comment réussir à relancer un groupe qui semble en panne, qui ne s'engage pas spontanément dans une démarche d'éducation permanente ?

Notre réflexion est de se dire que les stagiaires viennent ici pour apprendre à lire et écrire, ils sont là avant tout pour améliorer leur qualité de vie, ils sont dans des démarches pratiques, parfois dans la survie du fait de leur condition sociale, ils ne sont certainement pas dans une démarche d'éducation permanente. Il y a donc un écart que nous avons mis du temps à comprendre, il faut se poser la question sur la façon de mettre tout cela en place.

Avec le vélo, nous sommes rentrés dans une thématique qui a un volet pratique et qui peut être mise au service de la lecture et de l'écriture. On écrit par exemple des textes en utilisant la MNLE<sup>4</sup> et on fait de la grammaire, ici en lien avec le thème du vélo. Les gens sont alors rassurés car on fait du français. On répond à leur besoin, c'est nous les formateurs qui ajoutons quelque chose en plus et là ils sont d'accord. On met un cadre, on fait rêver, on élargit le champ des possibles et c'est à ce moment-là qu'on réfléchit ensemble, avec le groupe à la mise en place du projet. Comment allons-nous faire ?

### De quelle manière la pratique réflexive s'inscrit-elle dans l'éducation permanente et l'alphabétisation populaire ?

Travailler sur un projet vélo a permis de rencontrer de nouveaux besoins chez les stagiaires en termes de facilité de déplacement et d'accessibilité. C'était aussi une porte d'entrée vers de nouvelles compétences : connaître le code de la route, développer sa psychomotricité, être capable de rouler avec un moteur électrique, maîtriser les changements de vitesse, etc. Il a fallu anticiper ce qui allait se passer. Par exemple, se rendre à Maastricht en vélo nécessitait de poser la question des dangers liés à la circulation, donc on a dû réfléchir en termes de sécurité, se renseigner sur les pistes cyclables, etc.

<sup>4</sup> Méthode naturelle de lecture-écriture. Voir : Catherine STERCQ, *La méthode naturelle de lecture-écriture : un choix exigeant*, in *Journal de l'alpha*, n°162, février 2008, pp. 15-25, [www.lire-et-ecrire.be/ja162](http://www.lire-et-ecrire.be/ja162)



En faisant le tour de tous les aspects du projet, on a ainsi rassemblé un panel de questions et on a cherché tous ensemble à y répondre. Pour la location des vélos par exemple, on a décidé de s'adresser à Pro Velo. Mais dans quelle antenne locale ? Au Pays-Bas ou dans notre région ? C'est le genre de projet qui permet de mener des actions qui vont pouvoir percoler dans la vie privée des stagiaires.

En alphabétisation populaire, il faut aussi que le projet soit au service de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par exemple, on a fait une évaluation individuelle par écrit, sous forme d'atelier d'écriture où on leur a demandé ce qu'ils avaient appris, ce qu'ils avaient aimé dans l'apprentissage du vélo. Il s'agissait pour eux de se situer par rapport au concret, de se sentir capables et d'avoir toutes les clés en main. Se situer de manière méta dans le monde, la société ou l'écologie serait trop abstrait pour les stagiaires, selon moi.

### Est-il facile de trouver un juste équilibre entre le projet d'éducation permanente et les besoins des stagiaires ?

Je pense que l'équilibre est précaire. On est parfois sur une ligne de tension car les demandes des stagiaires et les objectifs du formateur ne sont pas les mêmes. Le formateur pousse les stagiaires à aller plus loin, à aller au-delà de leur besoin et à se mettre en réflexion. Il faut parfois lâcher certaines choses qui relèvent plus de l'éducation permanente pour revenir à ce qui correspond davantage aux demandes d'apprentissage des stagiaires, comme des ateliers ECLER<sup>5</sup>, des exercices de grammaire ou de français... Ce sont des choses un peu plus scolaires, on ne peut pas les leur refuser car ils viennent pour cela.

Le fait que la régionale soit depuis quelques années reconnue comme CISP<sup>6</sup> intervient aussi, puisque, depuis cette reconnaissance, nos formations s'inscrivent dans une perspective socioéconomique alors qu'avant, c'était plus centré sur l'éducation permanente. Bien

<sup>5</sup> Voir : Kristine MOUTTEAU et Marie FONTAINE, *Atelier « Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir »*. *Apprendre à écrire en écrivant librement*, 2017, [www.cdoci-alpha.be/GED\\_BIZ/192826891000/Dossier-ECLER-2017.pdf](http://www.cdoci-alpha.be/GED_BIZ/192826891000/Dossier-ECLER-2017.pdf)

<sup>6</sup> Centre d'insertion socioprofessionnelle régi par un décret de la Région wallonne datant du 10 juillet 2013. Voir : [www.interfedeb.be/cest-quoi](http://www.interfedeb.be/cest-quoi)

sûr, l'insertion socioprofessionnelle est nécessaire, mais avec les budgets que l'on reçoit du Forem et de la Région wallonne, il y a eu un point de bascule et le public a évolué.

« *Rouler à vélo a changé le sens de ma vie* » est une réflexion que nous n'avons pas entendue. Le plaisir et le bien-être n'étaient pas en première ligne, non ! En gros, c'était plutôt : « *J'ai une corde de plus à mon arc, je sais le faire.* » Nous faisons la jonction entre insertion socioprofessionnelle et éducation permanente. Et bien sûr, si on ouvre le champ des possibles, on peut en sortir et aller plus loin.

### Qualifierais-tu ce projet de réussite ?

Oui, car nous sommes allés au bout du projet avec les stagiaires. Les efforts ont payé et on a trouvé que le groupe avait évolué entre les mois de septembre 2022 et de juin 2023. Ce qui manque le plus, c'est de connaître les effets dans leur vie quotidienne, je ne suis pas sûre qu'ils vont continuer à rouler à vélo.

Nous avons manqué de temps pour ce transfert dans la vie pratique, nous n'avons pas pu faire le suivi et accompagner les participants dans l'achat d'un vélo par exemple. L'aspect méta a aussi manqué sur la question de la mobilité et de la place du vélo dans la ville, nous aurions peut-être pu interviewer l'échevin de l'Urbanisme et de la Mobilité de Liège ou mener une action concrète dans l'espace public. Tout ce qui touche à la mobilisation, au fait de prendre les choses à cœur en tant que citoyens et usagers de la ville ne s'est pas éveillé dans le groupe. Ce côté de l'éducation permanente n'a pas du tout pu être travaillé.

Par rapport à la dimension politique et sur la façon dont les stagiaires se situent dans la ville, c'est clair, il faut continuer à viser l'éducation permanente, cela fournit une plus-value à la formation et ça ancre mieux le langage. L'éducation permanente s'inscrit aussi dans un contexte de vie qui permet plus facilement les transferts d'apprentissages.

## Pour conclure, peux-tu faire une synthèse de ce que signifie pour toi concrètement l'analyse réflexive, comment tu conçois sa mise en œuvre au quotidien ?

L'analyse réflexive est très importante dans nos pratiques de formation. Il y a des moments pour agir et d'autres pour se poser.

En général, l'analyse réflexive naît d'une situation insatisfaisante.

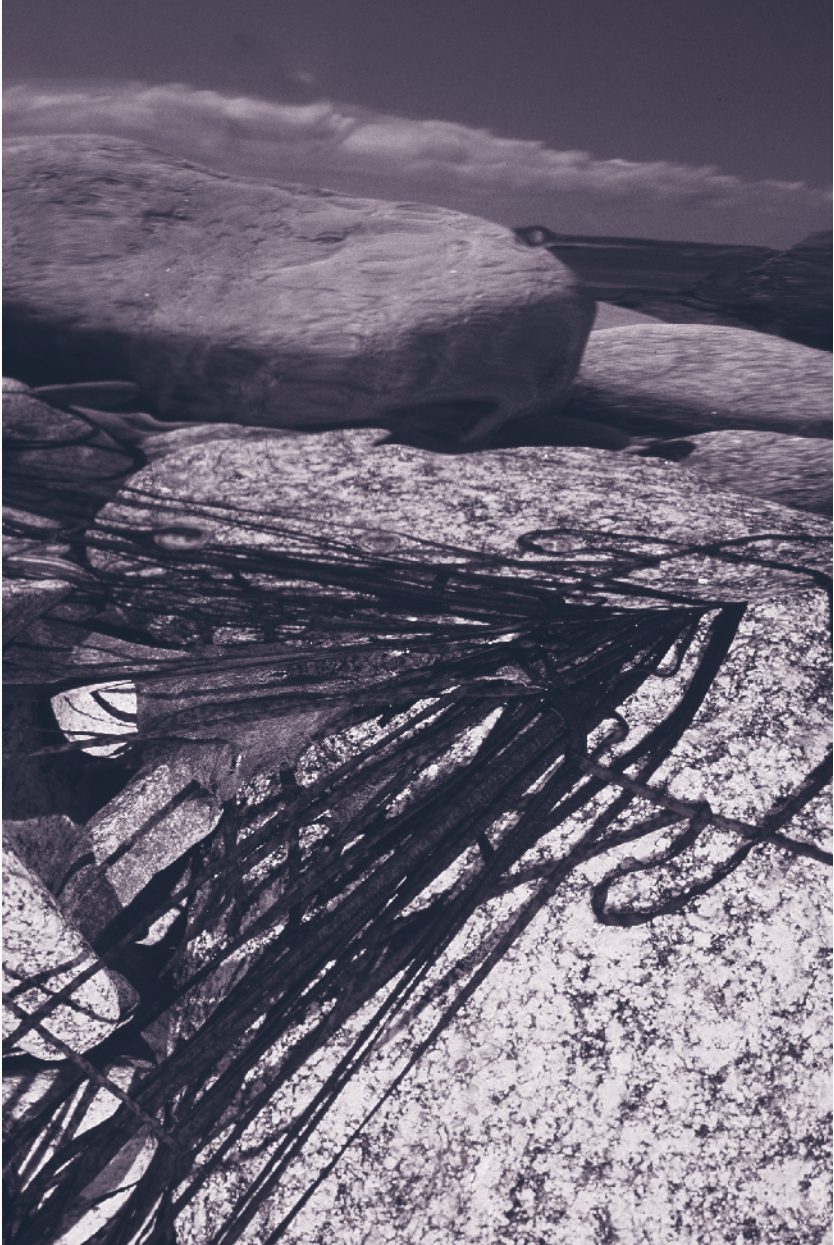
Elle intervient d'abord en amont où on réfléchit le projet avec le groupe, où en cerne les contours et on dessine déjà les grandes lignes. Les stagiaires ont envie d'un changement dans leur vie ? Alors on se demande ensemble comment faire pour qu'une amélioration soit possible. Ils ont un enjeu et ont envie de mettre en place les moyens pour y arriver.

Elle intervient ensuite lors de la mise en place du projet, d'une part avec le groupe, d'autre part avec nos collègues (nos pairs et notre coordinateur pédagogique). Par exemple, dans le projet vélo, après les ateliers avec Pro Velo, les stagiaires étaient contents. S'arrêter là, se concentrer dorénavant sur l'apprentissage et prévoir quelques sorties socioculturelles leur convenait très bien. Comme formateurs, on se retrouvait dans une situation insatisfaisante : la relation restait descendante (même si nous continuions à demander aux stagiaires ce dont ils avaient envie ou besoin) et nous n'avions pas atteint nos objectifs d'éducation permanente. Nous devions intervenir pour susciter l'envie d'autre chose, pour « refaire projet » en « créant » une nouvelle situation insatisfaisante pour les stagiaires : leur faire prendre conscience que savoir rouler à vélo n'était pas tout. À la question « *roulerez-vous à vélo maintenant ?* », la réponse était « *non* ». « *Mais pourtant, au début de l'année, vous parliez de la santé, de sortir avec les enfants, etc. Tout ça, c'est fini, c'est oublié ?* » La mise en évidence du paradoxe entre le déclaratif et la pratique a créé cette situation insatisfaisante qui a permis de relancer le projet.

Enfin, en aval, il y a l'évaluation finale : est-ce qu'on y est arrivé ? Est-ce qu'on le referait ? Comment s'y prendre pour transférer les acquis du projet dans la vie de tous les jours ? Etc.

Pour moi, l'important, c'est que l'analyse réflexive soit ancrée en nous et que nous la pratiquions quand le besoin s'en fait sentir. C'est un très bel outil mais ce n'est qu'un outil parmi d'autres pour nous aider à concevoir, réaliser et évaluer nos projets. J'ajouterai qu'elle peut être très enrichissante mais qu'elle n'est pas adaptée si elle n'est pas portée par quelque chose de systématisé au niveau de l'organisation du travail. Dans notre régionale, pour le volet éducation permanente, nous avons par exemple des ateliers pédagogiques animés par des personnes extérieures qui nous aident à prendre du recul car nous, les formateurs, sommes toujours le nez dans le guidon. Le travail en binôme aide beaucoup aussi, tout comme le suivi par le coordinateur pédagogique. Enfin, pour terminer, l'analyse réflexive exige une certaine stabilité dans le travail, une capitalisation de l'expérience susceptible de faciliter la mise en place de projets et de nous permettre de nous investir dans la réflexion.





Jean-Louis Potier

Face à un monde qui se digitalise de plus en plus et rapidement, Lire et Écrire s'est lancée dans une course d'endurance visant à combiner le développement d'une application numérique avec ses ambitions d'alphabétisation populaire. Sur la ligne d'arrivée, la digitalisation des outils de son cadre de référence pédagogique *Balises pour l'alpha populaire*<sup>1</sup>. Afin de fournir une réponse compatible avec les pratiques des formateurs et les besoins de formation des apprenants, les équipes régionales de Lire et Écrire, coachées par Occupy the Tech Brussels<sup>2</sup>, franchissent les obstacles de sprint en sprint. De ce parcours émerge une analyse réflexive approfondie de nos pratiques pédagogiques où chaque pas vers l'avant enrichit mutuellement les formateurs dans une optique d'éducation populaire. Récit du premier volet de ce projet.

## Marathon vers le numérique, un challenge pour nos pratiques

Elodie Cailliau, chargée d'appui pédagogique  
Lire et Écrire Communauté française

<sup>1</sup> Aurélie AUDEMAR, Catherine STERCQ (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire Communauté française, 2017, <https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>

<sup>2</sup> <https://occupythetech.brussels>

## Alpha pop et numérique sur la ligne de départ

Suite à la pandémie de Covid-19 et aux mesures de confinement, les équipes pédagogiques ont été confrontées à la nécessité d'introduire de nouvelles pratiques dans leurs salles de formation. En réponse à cette conjoncture, Lire et Écrire a publié *Alphabétisation et monde numérisé : quelques balises réflexives*<sup>3</sup>. L'objectif de cette publication était de s'interroger sur le rôle majeur que joue actuellement le numérique dans les formations en alphabétisation et dans notre société, mais aussi de donner quelques balises aux formateurs pour penser l'intégration du numérique dans leurs formations dans une perspective d'alphabétisation populaire. Les différentes expériences menées dans les équipes de Lire et Écrire depuis le confinement ont montré que les outils numériques existant à des fins d'apprentissage étaient bien souvent préconstruits, hors enjeux réels et que peu ou pas étaient véritablement destinés à des adultes en difficulté de lecture et d'écriture.

Prenant distance vis-à-vis de l'urgence provoquée par les mesures de confinement, les équipes pédagogiques ont pris le temps de réfléchir à la manière d'intégrer le numérique dans leurs formations. Cela a abouti à plusieurs initiatives :

- la création d'un cadre de référence des compétences numériques en alphabétisation<sup>4</sup>, complément de nos *Balises pour l'alphabétisation populaire* ;
- l'élaboration d'une série de scénarios pédagogiques *La box numérique pour l'alpha* en soutien aux pratiques des formateurs pour travailler les compétences numériques avec les apprenants en formation<sup>5</sup> ;
- le développement d'un objet numérique centré sur les outils pédagogiques développés dans nos *Balises*.

<sup>3</sup> *Alphabétisation et monde numérisé*, <https://lire-et-ecrire.be/Alphabetisation-et-monde-numerise>

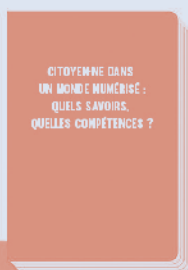
<sup>4</sup> Elodie CAILLIAU et María ECHEVERRÍA CAÑAS (coord.), *Citoyen.ne dans un monde numérisé : quels savoirs, quelles compétences ?*, Lire et Écrire, 2024, <https://lire-et-ecrire.be/Cadre-de-referance-des-competences-numeriques-de-Lire-et-Ecrire>

<sup>5</sup> Voir : <https://lire-et-ecrire.be/La-Box-numerique-pour-l-alpha-de-Lire-et-Ecrire-un-projet-selectionne-par-la>

La box numérique  
en alpha



Cadre de référence  
des compétences  
numériques



Digitalisation des  
outils du cadre  
de référence  
pédagogiques



C'est de ce dernier projet dont nous allons parler ici. Pour bien le comprendre, un petit détour pour présenter brièvement les trois outils issus de notre cadre de référence pédagogique susceptibles d'intégrer l'application numérique à développer nous paraît nécessaire. Ces outils d'évaluation (la roue carrée, les toiles d'araignée et le portfolio *Mes Chemins d'apprentissage*<sup>6</sup>) ont pour but de proposer aux apprenants une évaluation explicite et coconstruite (par l'apprenant et le formateur) autour de l'enjeu de maîtrise par l'apprenant de son parcours de formation. L'évaluation n'est pas considérée comme une procédure de contrôle ou de justification à destination de ceux qui subsidient les actions de formation, elle fait partie intégrante du processus de formation. Il s'agit alors d'une évaluation formative qui n'est basée sur aucune norme extérieure. Elle recentre le terme *évaluer* autour de la question de la valeur à donner aux apprentissages. Ainsi nos actions d'alphabétisation populaire permettent aux apprenants de révéler les relations entre les savoirs développés dans les formations et la prise de pouvoir sur leur vie et leur environnement.

<sup>6</sup> Tous nos outils d'évaluation sont téléchargeables sur notre site internet : <https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>



L'évaluation s'intéresse aux effets de la formation, aux changements recherchés ou imprévus en donnant ainsi du sens aux apprentissages<sup>7</sup> :

- La roue carrée analyse les projets individuels et collectifs des apprenants ou du groupe de formation. Elle permet de visualiser les ressources mobilisées pour un projet personnel et/ou du groupe, mis au centre.
- La toile d'araignée est un outil d'autoévaluation pour se situer dans des compétences déterminées par le groupe d'apprenants ou l'apprenant lui-même.
- *Mes chemins d'apprentissage* prend la forme d'un portfolio et permet à l'apprenant de disposer d'un outil de réflexion individuel pour construire sa formation, classer, organiser et conserver les traces de son apprentissage.

L'objectif du projet de digitalisation de ces outils est, par conséquent, de développer une application numérique répondant aux pratiques de formation des équipes pédagogiques et prenant en compte les besoins de développement en termes de pratiques numériques de notre public.

Pour réaliser cette mission, Lire et Écrire se fait accompagner par un prestataire extérieur, Occupy the Tech Brussels (OTT). En effet, bien qu'expérimenté dans le domaine pédagogique, nous ne le sommes pas en matière de numérisation. OTT accompagne la transformation numérique d'associations en partant du contexte de travail des utilisateurs dans une approche sociale et une analyse systémique des organisations.

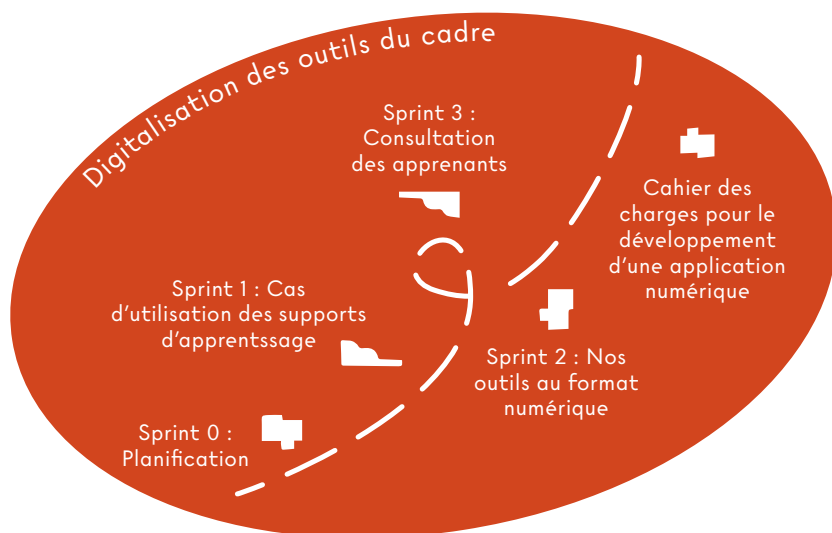
## 1, 2, 3... Sprints !

Le projet a été planifié en deux phases. La première consistait en une étude de faisabilité via une analyse des besoins et des pratiques des équipes pédagogiques, des apprenants et de l'institution. Elle visait à émettre les hypothèses de développement technologique pour l'un ou l'autre des outils de notre cadre de

<sup>7</sup> Ibid, p. 142.

référence pédagogique. La seconde phase verra le développement technologique de l'application : les équipes et les apprenants auront la possibilité de tester les fonctionnalités envisagées lors de la première phase et d'effectuer un retour sur celles-ci en se basant sur des critères établis en tout début de mission avec OTT.

La méthodologie privilégiée et proposée aux participants issus des coordinations et régionales du mouvement Lire et Écrire, était, pour cette première phase<sup>8</sup>, la coconstruction au travers d'une démarche itérative phasée en sprints (étapes courtes de travail). Le dispositif s'est voulu agile, c'est-à-dire souple, et à l'écoute des desideratas des participants.



L'étude de faisabilité a démarré en décembre 2022 par le Sprint 0, feuille de route du projet. La finalité de celui-ci était de fixer les thématiques du projet, les objectifs des autres sprints et les acteurs-clés à solliciter.

Lors de ce sprint, nous avons délimité trois grandes étapes :

- Le **sprint 1** (de février à avril 2023) était centré sur les pratiques pédagogiques de terrain relatives aux outils issus de notre cadre de référence : *Mes chemins d'apprentissages*, les toiles

<sup>8</sup> Cette méthodologie sera également utilisée lors de la seconde phase.

d'araignée (ou circepts) et la roue carrée. L'objectif, grâce à la consultation des différentes régionales, était de trouver le plus petit dénominateur commun entre les pratiques, afin d'établir des scénarios possibles d'utilisation.

- Le **sprint 2** (d'avril à juin 2023) avait pour but d'assurer une utilisation optimale des outils numériques en soutien à l'apprentissage, tant pour les apprenants que pour les formateurs. Il a établi les hypothèses de scénarisation numérique des pratiques pédagogiques communes, établies dans le sprint 1.
- Le **sprint 3** (de septembre à novembre 2023), lui, s'est consacré au regard des apprenants sur la place du numérique et les outils de notre cadre de référence dans leurs pratiques en formation et en dehors.

À l'arrivée, fin décembre 2023, l'équipe du projet, composée de Lire et Écrire Communauté française et de OTT, est parvenue, sur base des conseils d'un développeur, à la rédaction d'un cahier des charges complet décrivant toutes les fonctionnalités souhaitées par les participants à l'étude de faisabilité.

## Tours de piste de nos pratiques et sauts de haies réflexifs

Les différentes étapes du projet ont demandé une description détaillée des pratiques de formation autour des outils d'évaluation et du contexte de leur mise en œuvre. Les équipes ont alimenté la réflexion via une analyse de leurs pratiques mais ont également imaginé les grilles de lecture qui nous ont servi à faire émerger les points d'attention à prendre en compte. Pour chacun des sprints, nous avons organisé une réunion de démarrage et une réunion de clôture. La réunion de démarrage servait de point d'ancrage aux objectifs de chacune des étapes du projet et la réalisation des objectifs était évaluée lors des réunions de clôture de chacun des sprints.

Ainsi, lors du **sprint 0**, nous avons délimité le périmètre des thématiques identifiées dans le cadre du projet. Nous avons alors défini et priorisé des critères d'acceptabilité. Ces critères allaient

nous servir de balises à prendre absolument en considération si nous voulions que l'objet numérique à développer soit acceptable d'un point de vue pédagogique, du point de vue de l'expérience des apprenants et de l'expérience des formateurs, et de l'utilisation qu'ils feraient de la solution numérique. Au total, pas moins de 34 critères ont été abordés et, par la suite, priorisés au sein des équipes pédagogiques en se basant sur leurs pratiques de terrain. Dans les critères, on peut notamment citer la nécessité de coconstruire l'outil avec les formateurs et les apprenants, la possibilité de pouvoir moduler nos outils pour pouvoir les amener en formation au fur et à mesure, les besoins vis-à-vis des langages fondamentaux, le multiformat<sup>9</sup>, la notion de confidentialité, etc. Nous avons ensuite tenté de définir les résultats que nous souhaitions atteindre : à quel moment allions-nous considérer que le chantier était terminé ? Quelles actions allions-nous mettre en place pour y arriver ?

Cette dernière question a été développée dans les trois sprints suivants. Lors du **sprint 1**, les pilotes de projet ont proposé aux équipes de se concentrer sur leur utilisation et les objectifs des outils de notre cadre de référence pédagogique (la roue carrée, les toiles d'araignée et le portfolio *Mes Chemins d'apprentissage*). En effet, au sein du mouvement Lire et Écrire, il est commun d'entendre que toutes les équipes déploient des pratiques pédagogiques différentes en raison des spécificités de chaque territoire en termes de public et de dynamique d'équipe. L'énergie ressentie lors du sprint 0 semblait déjà s'éteindre. Cependant, loin d'être démotivée, l'équipe du projet a rédigé une grille d'analyse centrée sur les pratiques réelles des formateurs. Elle portait sur les éléments suivants : le moment de la formation durant lequel les outils du cadre de référence pédagogique étaient utilisés, les objectifs et les finalités que le formateur mettait derrière ces outils, la manière dont ils étaient travaillés en formation avec les apprenants, leurs points forts et faibles, les possibles pistes d'amélioration et la perspective de les voir transposés en format numérique.

Les formateurs ont dans un premier temps été amenés à réfléchir individuellement à leur pratique en lien avec les différents

<sup>9</sup> Par multiformat, nous entendons la possibilité de lire le contenu de l'application sur différentes interfaces : ordinateur, tablette, smartphone.

outils, avant de mettre leurs usages en commun dans leur équipe pédagogique respective. À ce moment, l'équipe du projet a décortiqué, avec les formateurs, les différentes utilisations au sein d'une même régionale. Les membres des équipes pédagogiques se sont questionnés, ont débattu jusqu'à arriver à faire émerger des points de convergence dans leurs usages de la roue carrée, des toiles d'araignée et de *Mes Chemins d'apprentissage*. Par la suite, le même travail a été mené au niveau du mouvement Lire et Écrire dans son entièreté. Nous avons récolté un panel d'utilisations pour chaque régionale et avons ainsi pu trouver les plus petits dénominateurs communs dans l'utilisation de ces outils issus de notre cadre de référence pédagogique, et ce, malgré les réticences de départ.

Le **sprint 2** s'est intéressé à la scénarisation de ces cas d'utilisation. Il a fallu nous projeter dans un outil qui n'existait pas encore. Nous avons analysé nos besoins pour cet outil à développer et avons priorisé les fonctionnalités nécessaires pour pouvoir y répondre. Là encore, une grille d'analyse a été élaborée pour être ensuite travaillée par les formateurs individuellement et puis collectivement en équipe, avant que les discussions soient clôturées lors d'un focus group qui a rassemblé une vingtaine de personnes issues de toutes les régionales de Lire et Écrire. Lors de ce focus group, les débats se sont concentrés sur l'arborescence de l'application (Comment la faire correspondre le plus possible aux objectifs développés dans la version papier des outils ? Quelle plus-value pouvons-nous apporter en les transposant dans l'univers du numérique ?), sur la gestion des rôles (Qui allait intervenir dans l'application et comment ?), le paramétrage de chaque outil (Est-ce que chaque régionale peut s'approprier l'application selon sa réalité de terrain ?), etc. Chaque élément constitutif des aspects pédagogiques de l'application a été travaillé et réfléchi en groupe de travail.

Le **sprint 3** s'est focalisé sur les apprenants. Nous leur avons présenté le projet (les objectifs, les grandes étapes de la mission et l'importance de les consulter). Nous les avons également questionnés sur leurs pratiques numériques à l'aide d'icônes et de logos, afin de connaître leurs habitudes d'utilisation. Enfin, après les avoir consultés sur leurs utilisations des outils de notre cadre de référence pédagogique, nous les avons encouragés à imaginer ceux-ci en version

numérique. De manière générale, les suggestions des apprenants allaient dans le même sens que les recommandations imaginées par les équipes pédagogiques. Cependant, certaines fonctionnalités proposées par les apprenants nous ont étonnés, démontrant ainsi (si cela n'avait pas déjà été fait !) la nécessité d'une telle consultation dans ce type de projet. Pour cette étape, les formateurs et coordinateurs pédagogiques participant au sprint avaient imaginé ensemble une séquence pédagogique en soutien à la consultation.

Au terme de l'analyse de faisabilité, nous sommes arrivés à un cahier des charges pour une application basée sur les pratiques réelles des formateurs et les besoins des apprenants. Mais ce n'est que la première étape de notre marathon. Une deuxième phase plus concrète se profile, la phase de développement de l'application et, avec elle, les mêmes enjeux de participation et de réflexion.

## Sur le podium, nos pratiques mutuelles enrichies

Habituellement, pris « dans le feu de l'action pédagogique, on a peu de temps pour méditer, on réfléchit surtout pour piloter le pas suivant, pour décider de la marche à suivre (...). La réflexion dans l'action est donc rapide, elle guide un processus de 'décision', sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un 'temps mort', comme une équipe de basket-ball a le droit de le faire durant un match. »<sup>10</sup> Ainsi, pour ce projet et plus particulièrement pour ce premier volet consacré à l'étude de faisabilité, nous avons mis en place un processus lent, découpé en étapes et qui faisait appel à un consultant extérieur. Les équipes pédagogiques de Lire et Écrire ont pris et ont eu le temps d'émettre des hypothèses sur le développement d'un objet numérique et de sa plus-value par rapport à nos outils papier, notamment pour des publics alpha non francophones. Ce temps d'arrêt nous a permis d'établir une réflexion commune autour de nos actions d'alphabétisation populaire et de l'utilisation de nos outils. Les équipes ont pu partager les difficultés rencontrées dans l'utilisation des outils en format papier, mais également expliciter les éléments facilitateurs ainsi que les facteurs explicatifs de ces difficultés.

<sup>10</sup> Philippe PERRENOUD, *Développer la pratique réflexive*, ESF Éditeur, 2001, p. 33.

La réflexion s'est étendue au-delà de la description de nos pratiques ; nous avons entrepris de relier les outils développés par Lire et Écrire à de nouvelles réalités. Les équipes ont commencé à concevoir un nouvel outil pédagogique numérique au service de leurs pratiques d'alphabétisation populaire. Tous les participants ont exploré de nouvelles pistes.

Situer ses pratiques pédagogiques de formateur entre également dans un processus d'éducation populaire : s'autoriser en tant que formateur à mettre sa parole en avant, à se considérer comme un praticien réflexif, à comprendre comment les autres voient nos pratiques, à se mettre en recherche et analyser ses pratiques de manière critique afin de les faire évoluer.

Le dispositif proposé par OTT a également permis de lever des freins quant à l'utilisation du numérique en formation et a ajouté une porte d'entrée supplémentaire pour les formateurs.

Si nous voulons développer des actions de transformation sociale et promouvoir l'émancipation individuelle et collective, l'analyse réflexive de nos pratiques de formation doit faire partie de nos habitudes. Tout comme l'apprenant est invité en formation à clarifier ses objectifs, à analyser ses progrès au moyen des outils d'évaluation, le formateur est aussi amené, grâce au travail d'équipe, à s'ouvrir de nouvelles perspectives et à identifier les intentions derrière ses actions pédagogiques. Nos réflexions se nourrissent les unes des autres et nous font avancer.

L'analyse de faisabilité sur le développement des supports d'apprentissage en lien avec le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire nous a permis de comprendre nos pratiques et les choix opérés dans nos interactions avec les apprenants. En mettant à jour les utilisations similaires entre les différentes régionales, les formateurs ont pu prendre confiance en leurs capacités à analyser leur travail<sup>11</sup> dans une perspective d'action collective et participative.



<sup>11</sup> Voir : Christopher DAY, cité par : Yves LENOIR, *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, [www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees\\_aux\\_professionnels/Analyse\\_re\\_flexive-Outill\\_Lenoir.pdf](http://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees_aux_professionnels/Analyse_re_flexive-Outill_Lenoir.pdf)



Jean-Louis Potier



Les associations d'éducation populaire membres du Réseau des Créfad<sup>1</sup> se reconnaissent dans des valeurs communes. Elles visent à cultiver et transmettre l'art de questionner le monde et nos actions dans ce monde. Plus prosaïquement, elles tentent, par la proposition de démarches et méthodes, d'accompagner des personnes et des collectifs dans leur projet d'habiter, de résister, d'agir, de créer... En tant que formateur-riche-s ou animateur-riche-s associatif-ve-s, nous nous questionnons aussi nous-mêmes, nous interrogeons nos méthodes et postures, nos pédagogies et actions dans une perspective de consolider nos autonomies de penser et d'agir, en nous situant dans la complexité du monde. Cet article présente plusieurs exemples d'espaces de travail qui tentent de répondre à cette intention d'interroger nos pratiques.

## Questionner les évidences qui peuplent notre quotidien et auxquelles nous ne prenons pas garde

Catherine Duray, chargée d'étude et de formation,  
Réseau des Créfad (France)

1 <https://reseaucrefad.org>

Entre les printemps 2021 et 2022, les associations constituant le Réseau des Créfad se sont mises au travail pour se donner des mots qui les relient et fassent sens commun. Des mots pour discuter, interroger, transformer, interpréter, se disputer aussi. C'est le risque des mots. Se donner des mots, c'est déjà lever le nez de nos actions, de notre quotidien. C'est risquer l'incertitude, laisser s'infiltrer des questions, ouvrir une brèche pour penser plus large que nos actions. « *Questionner les évidences qui peuplent notre quotidien et auxquelles nous ne prenons pas garde* ». C'est l'une des phrases du texte – fruit de ces multiples échanges et mises en écriture frottées aux points de vue des un-e-s et des autres –, intitulé *Faire mouvement, faire réseau*<sup>2</sup>.

Le Réseau des Créfad est une émanation d'associations actives et ancrées dans de multiples contextes, qui œuvrent de diverses manières pour construire et agir ensemble, mais aussi dans et par un interassociatif<sup>3</sup> solidaire. Elles se réfèrent collectivement au Manifeste de Peuple et Culture de 1944<sup>4</sup>, héritage fondateur, en particulier dans son invitation à résister aux habitudes, aux préjugés, aux idées reçues, aux dominations que l'on subit et exerce... Cet héritage, dont celui de l'entraînement mental (*voir encadré*), se transforme aujourd'hui au fil du cheminement des associations et par la rencontre avec d'autres sources, d'autres références, d'autres cultures.

**L'entraînement mental** est un cheminement, une culture méthodologique visant la liberté de pensée et d'action et l'articulation féconde de la pratique et de la théorie dans un même mouvement (faits/idées/actes). Il ne s'enseigne pas, il se transmet par une pratique en groupe. L'entraînement mental n'a pas de contenu « politique » ou n'est pas un référent politique en soi, mais proposer cette méthodologie comme pratique est politique, dans la mesure où elle soutient la cocréation, l'émancipation, la lucidité et l'autonomie de pensée et d'action.

<sup>2</sup> [https://reseaucrefad.org/wp-content/uploads/2023/11/Plaquelette\\_ReseauDesCrefad\\_2022\\_VD.pdf](https://reseaucrefad.org/wp-content/uploads/2023/11/Plaquelette_ReseauDesCrefad_2022_VD.pdf)

<sup>3</sup> Il faut entendre l'interassociatif comme un choix politique de se coordonner sur du temps long avec d'autres associations aux pratiques et méthodes proches mais parfois différentes, pour agir ensemble ou pas, mutualiser ou pas. C'est faire le pari de la coopération entre acteurs associatifs d'un même secteur ou d'un même territoire.

<sup>4</sup> Texte du Manifeste : <https://reseaucrefad.org/wp-content/uploads/2021/05/ManifestePeupleEtCulture1945.pdf>

C'est une pratique qui s'adresse à toutes et tous, sur la seule base de la curiosité et de l'envie de changer ses habitudes, avec l'aide des autres, puisqu'il s'agit de se repérer dans ses chemins de pensée, de croiser des savoirs ordinaires et des savoirs savants en donnant une place aux non-savoirs (opinions, intuitions, rapprochements, ignorances...).

L'entraînement mental mobilise trois aspects (non ordonnés et non hiérarchisés) :

- l'articulation logique, dans le raisonnement, de petites opérations mentales indispensables à l'organisation pratique de la pensée couplée à l'action ;
- l'approche dialectique des incertitudes, des ambivalences, des oppositions, des contradictions sur lesquelles on bute lorsqu'on est impatient de cohérence, de maîtrise, de consensus ;
- la délibération éthique, enfin, à saine distance du jugement moraliste, pour affronter la question du sens, de la valeur et donc de la responsabilité.<sup>5</sup>

Ainsi l'entraînement mental se pratique à partir d'une situation concrète qu'une personne ou un groupe de personnes souhaite transformer car jugée insatisfaisante ou difficile. Par le raisonnement logique, il s'agira de préciser de quoi il s'agit (déplier les faits), d'en construire les problèmes (points de vue, aspects et contradictions), d'identifier des explications et d'en tirer des pistes d'action. Tout au long de ce déroulement qui n'est en réalité pas linéaire, des questions éthiques, de dialectique, de contradictions, de symbolique viennent à la fois complexifier et éclairer des aspects de la situation.

« Attentif aux conditions sociales d'exercice du travail intellectuel et aux inégalités culturelles, l'entraînement mental tente de susciter le désir et la capacité d'autoformation individuelle et collective. » (Joffre Dumazedier<sup>6</sup>,1987)

<sup>5</sup> Pour en savoir plus, voir : <http://entrainement-mental.info>

<sup>6</sup> L'un des fondateurs de Peuple et Culture, de ceux qui ont œuvré à la formalisation de l'entraînement mental.

« Nous refusons le monde tel qu'il est, présenté comme un état de fait : l'autoritarisme normatif, la marchandisation et l'artificialisation de nos vies. Mais refuser n'est pas suffisant, nous voulons prendre part à sa transformation. Nous installons notre action dans et par l'éducation populaire. Nous tentons de lier en permanence la pratique et la théorie, le manuel et l'intellectuel, l'individu et le collectif. Nous tentons de nous situer dans le vivant, dans du plus large que nos vies humaines. »<sup>7</sup>

C'est du boulot et ça passe par du concret.

Ces finalités nous engagent à prendre des initiatives et des responsabilités, individuellement et collectivement. Parce que nous rencontrons telle difficulté, subissons telle injustice, nous nous mettons en route pour comprendre et agir. Pour soutenir l'agir, rester lucides sur ce que nous fabriquons, il nous semble utile de proposer des espaces où chacun·e et collectivement pouvons interroger nos actions, partager des difficultés, construire des savoirs issus de l'expérience, les croiser avec d'autres connaissances, transmettre... au regard de nos finalités et principes. C'est aussi se donner des moyens pour ne pas subir les dominations qui s'exercent et s'autoriser à penser et agir, à faire des choix, exercer et entraîner notre esprit critique.

Pour poursuivre, nous présenterons trois espaces :

- l'un « interne » : l'espace d'analyse collective de situations de responsables avec l'entraînement mental ;
- un deuxième « semi-ouvert » : le groupe des passeur·e·s de l'entraînement mental ;
- et un dernier « ouvert » : les comités d'études et de propositions.

## Que faire face à sa responsabilité ?

Étymologiquement, responsabilité vient du latin *respondere* : « répondre de, se porter garant » pour signifier répondre de ses actes. *Respondere* est apparenté à *sponsio*, « la promesse solennelle ». Dans nos associations, au-delà des statuts

<sup>7</sup> Extrait de *Faire mouvement, faire réseau* cité précédemment.

(administrateur-ice, salarié-e...) et fonctions (formation, accompagnement, animation, coordination, gestion...) par lesquels nous pouvons agir, nous sommes, chacun-e, responsables et contributeur-riche-s du projet associatif. Chacun-e a sa manière, a sa couleur, s'appuyant sur ses savoirs et expériences, ses désirs. Se voir confier une responsabilité et l'accepter, la prendre en charge, c'est accepter une place particulière dans le collectif associatif. Si l'on reprend l'étymologie, une sorte de promesse est échangée dont il faudra répondre par nos actes.

Comment chacun-e se débrouille alors avec ce à quoi il ou elle doit répondre ? Comment il ou elle ne s'isole pas dans sa prise de responsabilité ?

À la demande, le Réseau organise (trouve un lieu, fixe une date) un espace ouvert aux personnes impliquées dans les associations-membres et en situation de responsabilité (à chacun-e de déterminer cette situation, par exemple : responsable d'équipe, membre du bureau, responsable d'une activité ou d'un secteur d'activité...). Il s'agit d'analyser collectivement des situations problématiques vécues par ces personnes, ces associations et d'avancer vers de l'agir. Cet espace est animé sous forme coopérative en référence à notre culture méthodologique commune qu'est l'entraînement mental. L'initiative peut venir aussi bien d'une association que du Réseau. Des rencontres bi- ou trilatérales par affinités existent aussi, en complément.

Il n'y a pas de rencontre-type puisqu'à chaque fois les personnes peuvent être différentes et, surtout, les situations sont toujours nouvelles. Mais force est de constater que ces espaces sont sollicités régulièrement, probablement en complément de ce qui peut se vivre dans chaque équipe associative. Concrètement, suite à la sollicitation d'une personne, l'invitation est élargie à l'ensemble des membres du Réseau et selon les agendas et les géographies, une date (en général, une journée) et un lieu sont fixés. Nous ne limitons pas le nombre de participant-e-s mais il s'avère que nous n'avons jamais dépassé huit à dix personnes. C'est un espace entre « pairs » qui ne sont pas pour autant collègues au quotidien. Il offre une distance et une proximité assouplissant l'analyse de la situation apportée par telle ou tel. Si deux personnes de la même association

souhaitent participer, nous échangeons pour en vérifier l'adéquation pour chacun·e. Les participant·e·s apportent une situation insatisfaisante à travailler (par exemple : « je me sens démunie face aux difficultés financières de l'association », « je ne trouve pas ma place dans l'équipe »...) mais, à chaque fois, certain·e·s ne viennent que pour soutenir l'analyse. Sur une journée, nous étudions deux ou trois situations au maximum pour nous laisser le temps de les déplier et de ne pas aller trop vite aux solutions. Plusieurs précautions sont prises : ne pas se mettre à la place de l'autre (ne pas projeter sur lui ses propres représentations), ne pas décider à sa place des solutions opportunes. Toutes vigilances méthodologiques et éthiques directement issues de la culture de l'entraînement mental.

Il s'agit d'autoriser une parole libre sur sa responsabilité et les difficultés rencontrées dans un espace organisé et avec une méthodologie partagée.

## Transmettre l'entraînement mental, levier vivant pour penser et agir dans la complexité

Depuis la création du Réseau des Créfad au début des années 2000, la diffusion de l'entraînement mental est l'un de nos axes de travail prioritaire. D'ailleurs, nous avons décidé de le travailler collectivement, notamment au sein du groupe *Passeur·e·s de l'entraînement mental*, né en 2003. C'est un espace dans lequel nous coordonnons ensemble la programmation des formations dans les associations du réseau et celles conduites pour ou avec d'autres structures. Cet espace est aussi un groupe d'autoformation collective qui nous permet de continuer à travailler nos ressorts pédagogiques (lecture-écriture, place du corps, expérimentation...), l'entraînement mental, son contenu, ses liens avec d'autres méthodologies et sa transmission. Ce groupe forme de nouveaux « passeur·e·s » issu·e·s de nos associations ou de structures partenaires. Aujourd'hui, une quinzaine de formations sont proposées chaque année et près d'une trentaine de formateur·rice·s peuvent animer une session dans une de nos associations ou à l'occasion d'une sollicitation.

Nous nous sommes donné quelques appuis pour faciliter un travail réflexif sur la méthode comme sur nos pratiques de transmission :

pour chaque session de formation, les formateur·rice·s écrivent un texte qui leur permet de partager des regards sur le déroulement de la session (contexte, groupe, programme, déroulé...) mais aussi sur des thématiques plus précises sur lesquelles les passeur·e·s souhaitent approfondir une analyse ou une approche. Récemment, un travail a été mené sur la notion de symbolique<sup>8</sup> pour vérifier la cohérence, l'articulation avec les autres notions développées dans l'entraînement mental, mais aussi pour réfléchir aux propositions pédagogiques qui permettent de transmettre, autant de points intéressants à verser au pot commun. Cet écrit en fin de session est l'occasion pour chacun·e de prendre du recul (parfois avec beaucoup d'attention, parfois avec plus de légèreté) et lors des rencontres du groupe des passeur·e·s (deux fois trois jours chaque année), nous lisons, commentons, interrogeons, tirons collectivement des fils des écrits issus de ces formations.

## Croiser les regards

Les Comités d'Études et de Propositions (CEP) actifs au sein du Réseau sont des espaces de réflexions et d'échanges où nous souhaitons confronter nos intuitions, interrogations, pratiques, etc. avec d'autres personnes œuvrant sur des problématiques similaires mais depuis des points de vue différents.

Les CEP sont nés au début des années 1980 d'une demande formulée par l'association Peuple et Culture Isère. Cette association souhaitait relancer une activité d'intervention et d'animation en milieu rural. Pour cela, les responsables du secteur rural de l'association avaient décidé de réunir un certain nombre « d'expert·e·s »<sup>9</sup> intervenant en milieu rural, dans le cadre d'un CEP rural, chargé de réfléchir à de nouvelles formes d'action. Leur réflexion partait du constat suivant : des exploitations agricoles de

<sup>8</sup> Les passeur·es qui le souhaitaient ont pu l'intégrer dans les sessions de formation qu'ils ou elles animent.

<sup>9</sup> Le terme « expert·e·s » concerne des personnes de toutes expertises, sans hiérarchie des savoirs ou des connaissances, que ces expertises soient issues de l'expérience de terrain, de l'action ou de la recherche académique. Le CEP a en effet la caractéristique de poser une égalité des expertises, quel que soit le statut de chacun·e, et c'est précisément cette rencontre, son animation et ses conditions matérielles d'existence qui en font la puissance et l'intérêt.

petite taille et situées dans des zones montagneuses permettaient à des agriculteur·rice·s de dégager un revenu décent, alors même qu’elles « auraient dû » disparaître selon les normes dominantes en vigueur. Ils et elles ont alors cherché, à partir des expériences concrètes des agriculteur·rice·s, à comprendre ensemble pourquoi « ça ne se passait pas comme prévu », notamment par les pouvoirs publics. À partir de là, ils et elles ont dégagé des solutions susceptibles d’être reproduites de façon à freiner le processus de désertification dans les zones en difficultés économiques, sociales, démographiques, par exemple en développant la pluriactivité (agriculture et guide de montagne) ou des activités complémentaires à partir de l’activité agricole (transformation, accueil social ou touristique). Au sein du groupe, le rôle des chercheur·e·s a été d’accompagner les participant·e·s dans une montée en généralité, de théoriser, à partir des expériences individuelles, des formes d’agriculture différentes obéissant à d’autres règles et fondées sur d’autres compétences.<sup>10</sup>

Par la suite, le groupe initial, centré sur l’Isère, a essaimé dans plusieurs régions françaises en prenant appui sur l’Union Peuple et Culture<sup>11</sup> pour former d’autres CEP locaux, d’une part, et un certain nombre de réseaux nationaux d’animation rurale comme *Relier*<sup>12</sup> ou *Accueil paysan*<sup>13</sup>, d’autre part. Et dans cette même culture, ces associations ont pu participer à l’impulsion d’autres initiatives autonomes sur la forêt et sur le foncier agricole.

Au cours des années 2000, le Réseau des Créfad a relancé des CEP. En partenariat avec d’autres associations, un CEP rural sur le Massif central a ainsi été initié dans le cadre d’un projet interassociatif autour des questions de pauvreté et de création d’activités en milieu rural entre 2007 et 2010. Des professionnel·le·s engagé·e·s dans des structures de développement de la zone Massif central ont participé aux rencontres organisées par ces associations.

<sup>10</sup> Cette explication des CEP est tirée de : Pierre MULLER, *De la naissance de l’analyse des politiques publiques à la recherche-action en milieu rural. Souvenirs d’un chercheur au CERAT (1974-1988)*.

<sup>11</sup> <https://peuple-et-culture.org>

<sup>12</sup> [www.reseau-relier.org](http://www.reseau-relier.org)

<sup>13</sup> [www.accueil-paysan.com/fr](http://www.accueil-paysan.com/fr)



Mais force est de constater que, depuis une dizaine d'années, nous ne trouvons plus les moyens de porter et animer des CEP. Les logiques de gestion sous couvert d'efficacité et d'efficience qui nous sont imposées par les pouvoirs publics, tant en termes de temps que d'allocation de moyens financiers, prédominent et repoussent très loin dans les priorités les espaces offrant les conditions d'interconnaissance des points de vue, d'une prise de recul, d'analyse partagée, d'élaboration collective. Ce qui, in fine, revient à abandonner des espaces de démocratie concrète.

## Questionner les évidences, vraiment ?

Questionner les évidences qui peuplent notre quotidien et auxquelles nous ne prenons garde n'est donc pas une fin en soi mais c'est essentiel pour faire vivre des projets associatifs d'éducation populaire et pour alimenter les pratiques des personnes qui y contribuent. Ce n'est pas une démarche spontanée. Elle demande de l'organisation, des moyens, du temps et de la résistance aux injonctions incessantes à l'efficacité, la flexibilité, la rationalité managériale. Nous avons vu que dans le cadre d'un réseau associatif comme celui des Créfad, partager la culture méthodologique de l'entraînement mental est un appui à la fois d'invitation permanente à organiser sa pensée et son action au cœur de la complexité du monde, qu'il s'agisse de penser pour et par soi-même et/ou à plusieurs, à l'intérieur d'un groupe ou d'une organisation.

Alors comment garantir un accès pour toutes et tous à cette culture méthodologique et plus largement à la formation tout au long de la vie à visée émancipatrice dans un monde où la formation est réduite à l'acquisition immédiate de savoirs ou de compétences dans une perspective stricte d'employabilité ou d'injonction à « réussir sa vie » ? Interroger collectivement nos places de responsabilité est nécessaire, mais comment ne pas tomber dans le piège de l'individualisation et de la psychologisation à tout va ?

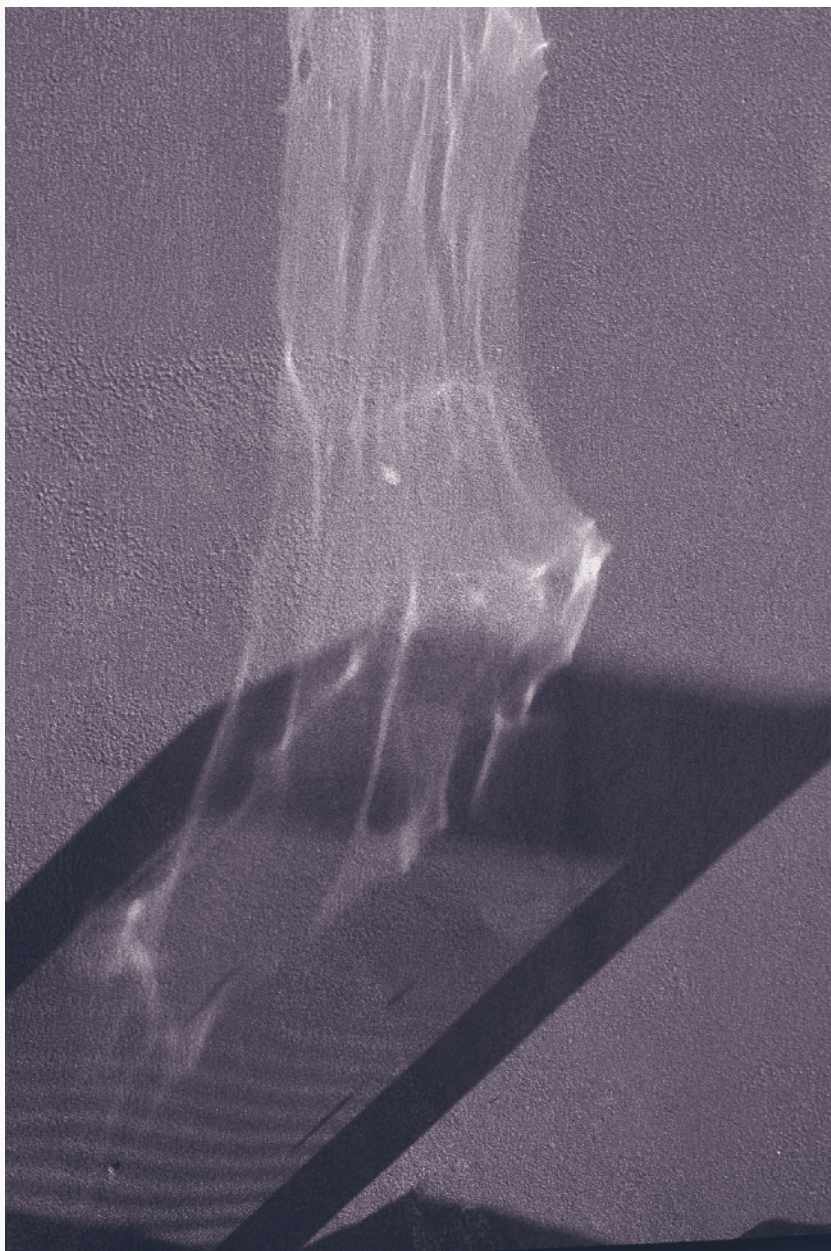
Nous avons vu aussi que des principes guident notre action associative avec l'exemple du CEP rural : lien théorie/pratique, pluralité des points de vue et des aspects, construire des solutions sur la base des faits et d'une analyse, non-hiérarchisation des savoirs. Ces principes se vivent plus qu'ils ne s'énoncent, mais parfois

il est utile de faire l'effort de les nommer et de les mettre en débat dans les espaces collectifs. Et de toujours revenir au concret, à l'agir. C'est participer d'une culture démocratique qui ne peut se résumer à l'acte de voter et qui elle aussi nécessite des moyens et du temps pour être mise en œuvre. Elle s'inscrit dans un rapport au temps long.

Enfin se pose la question de qui porte cette intention d'interroger ses pratiques. Parfois nous nous la posons à nous-mêmes, parfois nous la posons à d'autres, et parfois nous incorporons pour nous-mêmes cette question portée par d'autres. Doit-on (toujours) y répondre et selon quelles modalités, discutées ou non ? S'expliciter « qui pose la question » constitue une étape incontournable pour tenir à distance toute instrumentalisation.

*« Tenter, risquer, se tromper, essayer encore, avec une détermination joyeuse. »*





Jean-Louis Potier

Depuis 2021, le collectif *Le français pour tou-te-s*<sup>1</sup> – qui défend un droit inconditionnel d'accès à la langue française – mène une recherche-action nationale mobilisant des apprenant-e-s<sup>2</sup> adultes auprès de leurs accompagnateur-ric-e-s, et visant à améliorer ensemble l'accès à l'apprentissage du français, localement et nationalement. Nous rendrons compte ici de cette démarche d'analyse réflexive et de ses implications, et l'illustrerons par quelques exemples concrets : de quelles façons les apprenants ont-ils été mobilisés et ont-ils joué différents rôles ? Quels changements en ont résulté pour les accompagnateurs et les associations ? Quels sont les enjeux de ces retours pour les associations ?

## Une recherche-action sous forme d'analyse réflexive collective pour améliorer l'accès à l'apprentissage du français

Eric Mercier, chercheur-animateur pour le RADyA et le collectif *Le français pour tous*, également chercheur associé, équipe 4428 DYNADIV, Université de Tours

<sup>1</sup> <https://lefrancaispourtous.fr>

<sup>2</sup> J'ai choisi d'utiliser l'écriture inclusive afin de ne pas désigner, par des termes masculins, des participant-e-s en majorité féminines. Pour ne pas alourdir le texte, je ne l'appliquerai cependant pas systématiquement.

## Un projet à deux dimensions : locale et nationale

En deux années, nous avons réalisé 21 entretiens enregistrés dans sept villes de France (Lingolsheim, Montpellier, Paris, Rochefort, Chambéry, Marseille, Tours) auprès d'environ 140 apprenant-e-s<sup>3</sup> volontaires. Les participants (accompagnants et apprenants) ont à chaque fois été invités à réfléchir aux problèmes d'accès au français les plus fréquemment soulevés. Sept projets locaux originaux ont vu le jour, ainsi que trois projets nationaux nourris de nos différentes réflexions<sup>4</sup>. L'équipe de coordination a assuré un suivi des groupes locaux, et les discussions collectives se sont matérialisées lors de comités de suivi (bimestriels, en visioconférence) et de deux rencontres en présentiel.

### Deux modalités complémentaires pour comprendre et agir

Si l'ambition principale de la recherche-action était au départ de donner la priorité au développement du pouvoir d'agir et à la réflexion collective<sup>5</sup>, en deux ans notre projet a finalement coconstruit un véritable système de mobilisation d'apprenants qui a permis des transformations concrètes pour les associations impliquées.

Deux modalités principales et complémentaires, que les différentes associations participantes ont chacune mises en place à leur rythme et à leur façon, ont permis cette coconstruction :

<sup>3</sup> Dans le contexte français, les participant-e-s apprenant-e-s sont de tous types de profils : scolarisés ou non, ils suivent ou ont suivi des formations spécifiques (d'alphabétisation par exemple), ou plus générales. Ces différents profils peuvent aussi se retrouver mélangés au sein d'un même groupe-classe. Les formateur-ric-e-s impliqué-e-s sont bénévoles ou bien professionnel-le-s, selon les structures.

<sup>4</sup> Une lecture du projet de loi « asile et immigration » (voir : <https://lefrancaispourtous.fr/index.php/2023/03/21/projet-de-loi-2023-positionnement-lfpt>) ; une tribune des apprenants (<https://lefrancaispourtous.fr/la-tribune-des-apprenants>) ; un document en construction recensant et illustrant des pistes de pratiques d'accompagnement des parcours d'apprentissage sans s'interdire de faire appel à d'autres langues.

<sup>5</sup> Pour en savoir plus, nous vous invitons à lire notre présentation de la recherche-action : <https://lefrancaispourtous.fr/index.php/recherche-action>

- Mobilisation d'apprenant-e-s lors d'entretiens, afin de leur ouvrir des espaces d'expression sur leur propre accès à l'apprentissage du français (que ce soit dans ses aspects politiques, formatifs ou personnels).
- Réflexion puis développement collectif de solutions aux problèmes soulevés localement et nationalement. Chaque participant-e pouvait proposer des solutions originales à ces différents problèmes dès l'entretien en cours, puis en s'impliquant dans la mise en place de ces solutions. Ces dernières pouvaient se traduire de très diverses façons : par de nouveaux projets associatifs, de nouveaux ateliers ou de nouvelles formations, ou encore à travers des initiatives inédites et originales pour alerter des décideurs politiques des difficultés d'accès à l'apprentissage du français.

Ces deux actions principales ont été répétées sous différentes formes pour poursuivre et renouveler la dynamique d'implication et de transformation.

## Une perspective réflexive collective et globale

Notre recherche-action engage ses participants dans une dynamique réflexive assumée, soit « *nous laisser emmener, bousculer, par ce que les apprenants pourraient nous apprendre, et par ce qu'ils pourraient nous proposer de faire ensemble, pour faire changer les choses* »<sup>6</sup>.

En contexte francophone, les occasions d'être confronté au français oral ou écrit sont multiples. Dans le cas de personnes migrantes, ces apprentissages dépendent très fortement de la vie quotidienne<sup>7</sup> : certaines personnes apprennent d'abord (tout au moins à parler) hors formation, et d'autres à l'inverse progressent lentement malgré une formation intensive (faute d'une pratique

<sup>6</sup> Le français pour tous, *L'accès au français pour tous : oui, mais comment ?*, Livret de présentation, p. 8, <http://lefrancaispourtous.fr/wp-content/uploads/Livret-presentation-RA-FpT.pdf>

<sup>7</sup> Voir : Conseil de l'Europe, *Apprentissage formel, non formel et informel*, [www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning](http://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/formal-non-formal-and-informal-learning)

et d'une socialisation satisfaisante par exemple). Viser à mieux comprendre de tels parcours d'apprentissages ne peut donc pas se cantonner à s'intéresser aux formations linguistiques. Nous parlons donc ici d'une réflexivité *collective et globale* : il ne s'agit pas seulement d'une opportunité pour chaque formateur-riche d'avoir des retours *sur ses formations* en vue de s'adapter (le praticien réflexif dont fait état Philippe Perrenoud<sup>8</sup> par exemple), mais bien de nous intéresser à *tout ce qui peut faciliter ou bien freiner les apprentissages*, en formation ou en dehors, en prenant en compte les histoires de vie des premiers intéressés. Cette réflexivité tire son origine du processus de recherche, invitant les participants à revenir sur eux-mêmes<sup>9</sup>, sur leurs propres motivations (pourquoi j'apprends/ j'enseigne le français ?), dans une dynamique collective où l'on se confronte volontairement aux autres pour s'ouvrir à d'autres points de vue et de nouvelles perspectives<sup>10</sup>.

Notre problématique<sup>11</sup> était ainsi axée autour de trois questions principales développées lors des entretiens :

- *Comment et pourquoi apprenez-vous à communiquer en français (en formation et ailleurs) ?*
- *Comment percevez-vous les accompagnements ?*
- *Quelles propositions faisons-nous ensemble pour changer des choses ?*

Ces trois questions principales se déclinaient en un grand nombre de propositions dans lesquelles chaque enquêteur-riche<sup>12</sup> pouvait puiser pour préparer des entretiens.

<sup>8</sup> Philippe PERRENOUD, *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*, in *Cahiers Pédagogiques*, n°390, janvier 2001, [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html)

<sup>9</sup> Sandrine RUI, *Réflexivité*, in Serge PAUGAM, *Les 100 mots de la sociologie*, PUF (Que sais-je ?), 2018 (2<sup>e</sup> édition), <https://journals.openedition.org/sociologie/160>

<sup>10</sup> Agence Universitaire de la Francophonie, *Altéro-réflexivité*, <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Alt%C3%A9ro-r%C3%A9flexivit%C3%A9>

<sup>11</sup> *L'accès au français pour tous : oui, mais comment ?*, op. cit., p. 9.

<sup>12</sup> Un enquêteur principal et trois enquêteurs en herbe, dont une apprenante participante.

## Une technique d'entretien originale

Pour répondre à nos objectifs *de mieux comprendre* et à la fois *de permettre une participation* des apprenant-e-s à la recherche-action, nous avons développé une technique d'entretien originale, inspirée à la fois de l'entretien compréhensif et des pédagogies critiques<sup>13</sup>.

L'entretien compréhensif, issu de la sociologie et développé par Jean-Claude Kaufmann<sup>14</sup>, est une méthode alternative à des entretiens dirigés qui vise à assurer une parole libre, pour s'intéresser aux personnes dans leur globalité : leurs histoires, leurs situations, leurs expériences et représentations, leurs projets... Un entretien compréhensif, cela ressemble à une discussion impliquée, avec un-e enquêteur-riche attentif-ve, qui invite à se raconter sans pour autant être intrusif-ve. Cet intérêt porté aux personnes et à leur vécu permet de contextualiser leurs propos, par exemple pour apprécier les raisons de leurs préférences didactiques (« *je préférerais apprendre de cette façon, parce que j'ai vite appris une autre langue de cette façon* »). Dans cette optique, les présentations multilingues de la recherche-action ont été cruciales afin que les volontaires soient très précisément informés des objectifs de cette démarche invitant à aborder sa vie personnelle.

L'apport des pédagogies critiques ajoute à ces entretiens plusieurs éléments visant à favoriser l'implication : l'écoute d'extraits d'autres entretiens réalisés (pour amener à des prises de position) ; l'invitation à réfléchir aux problématiques qui viennent d'être soulignées (propositions de lois, propositions de projets) ; l'invitation à une participation à plus long terme (mise en œuvre des projets, réunions...).

Afin d'ouvrir des espaces de parole libre auprès de personnes dont le français n'est pas la langue première, nous avons réalisé une vingtaine de présentations multilingues (écrites, audios, vidéos) en faisant appel à des traductions automatiques, puis à des locuteurs de ces langues. Ces présentations explicitaient notre démarche et

<sup>13</sup> Pour plus de détails, voir : *L'accès au français pour tous : oui, mais comment ?*, op. cit., p. 10 (*Héritages*) et p. 12 (*L'entretien compréhensif*).

<sup>14</sup> Jean-Claude KAUFMANN, *L'entretien compréhensif*, Nathan, 1996.



invitaient à participer à un premier entretien collectif ou individuel. Des interprètes amateurs et professionnels ont également pris part à plusieurs entretiens pour faciliter les échanges.

## Accueil d'une association et organisation des entretiens

Chaque association qui nous a rejoints a dû obtenir l'autorisation de son conseil d'administration, puis s'engager en signant notre charte. À partir de là, le chercheur-animateur a collecté toutes les informations utiles pour pouvoir présenter la démarche aux groupes-cibles : quels sont leurs niveaux de français, sont-ils lecteurs-scripteurs dans leurs langues, quelles langues parlent-ils... ? S'en est suivi la présentation de la démarche aux groupes, à l'aide de nos présentations multilingues. Les volontaires ont fixé une date d'entretien et ont fait état de leurs choix (entretien individuel ou collectif/interprétariat).

Le jour retenu, deux, trois ou quatre entretiens (individuels et collectifs) pouvaient s'enchaîner, comprenant de deux à 70 participants simultanément selon les contextes – nous avons d'abord privilégié la constitution de petits groupes, mais avons parfois dû nous adapter à des participations plus massives.

Une fois les entretiens réalisés, des premiers retours ont été faits à l'association. Selon les associations, différents participants ont alors décidé de mettre en œuvre des projets en réponse à certaines problématiques : des coordinatrices, formateur-riche-s, et deux participant-e-s apprenant-e-s (à Lingolsheim et à Niort). S'en est suivi l'écoute complète et la transcription partielle de l'enregistrement<sup>15</sup>, puis son découpage en autant d'extraits (audios et écrits). Ces extraits ont ensuite été triés par problématiques (pour identifier celles qui revenaient le plus et nous ouvrir à de nouvelles), puis progressivement partagés collectivement (fil de discussions/ateliers thématiques/nouveaux entretiens).

<sup>15</sup> Par le chercheur-animateur, parfois aidé de participants formés à la transcription.

## Plusieurs niveaux d'analyse réflexive

Notre recherche-action a permis la mise en œuvre de différents niveaux d'analyse réflexive par les participants, niveaux qui se sont nourris mutuellement. Les réflexions commençaient localement, puis pouvaient se poursuivre à travers la mise en place de projets locaux ou bien nationaux.

### Au niveau local

Premièrement, au niveau local, suite à un entretien mené, des premiers retours ont été faits aux accompagnateur·rice·s par le chercheur-animateur qui a synthétisé les problématiques qui étaient revenues le plus fréquemment. Ces retours visaient principalement les accompagnements de façon globale (offre d'accompagnement, modalités formatives/problématiques locales et nationales), ainsi que les postures pédagogiques et les modalités didactiques courantes en FLE/alphabétisation. Les entretiens ont souvent permis de mettre en lumière une diversité de difficultés, de besoins et de rapports, *parfois opposés entre eux*, auxquels il s'est alors agi de réfléchir. Les accompagnateurs ont pu lire les transcriptions d'entretiens, afin d'accéder aux attentes individuelles et à de nouveaux éléments de compréhension des participants. Contrairement à une crainte qui avait émergé dans certaines structures, les retours des participants ont rarement visé directement un·e formateur·rice ou une séquence de classe (auxquels cas, ces retours étaient faits en individuel).

Entretiens et projets se sont articulés de façons très différentes d'un lieu à l'autre : certaines associations ont ainsi vécu des évolutions très rapides, et pour d'autres, les changements se sont produits sur des temps plus longs.

Prenons un premier exemple, à Lingolsheim, au centre social et culturel *L'Albatros*. Une participante apprenante (Rose) avait directement proposé deux projets en réponse à une problématique largement abordée par les participants lors de l'entretien : le besoin de tisser des liens avec des francophones, pour pratiquer hors formation comme pour favoriser la rencontre, et éviter les découragements.

Le premier projet de Rose a été précisé puis mis en place très rapidement (en collaboration avec Mia, coordinatrice salariée). L'idée de départ était de créer des parrainages entre habitants. Pour assurer une dimension collective, le projet a pris la forme d'ateliers de rencontres interculturelles entre habitants du quartier, portant sur un programme d'activités visant la découverte des cultures en présence (France/Alsace/Turquie). Le premier entretien a alors directement impulsé l'intégration de Rose au conseil d'administration de L'Albatros, puis sa participation active à nos côtés. Rose est également l'initiatrice de la *tribune des apprenants*.

C'est l'inverse qui s'est produit à Paris, au centre d'entraide du Cèdre, où un long temps de réflexions et de discussions a été nécessaire avant que les problématiques et propositions ne soient prises en considération. Cinq apprenant-e-s originaires du Bangladesh<sup>16</sup> ont souligné le décrochage et la déperdition de nombreux grands débutants, faute de parvenir à comprendre le formateur lors des premières sessions.

En réponse à ce problème, un projet a directement été proposé par ce même participant et approuvé par le groupe : *faire venir régulièrement des interprètes pour permettre une vraie discussion avec le formateur et faire un point en début de certains cours*. Le projet a ensuite été présenté par Hélène (coordinatrice salariée) aux formateur-riche-s bénévoles qui s'y sont d'abord opposé-e-s, une seule personne acceptant de se prêter à l'expérimentation. Ainsi, les témoignages argumentés et étayés des participants n'ont d'abord pas suffi à bousculer les pratiques. S'en est suivi un long travail d'ouverture d'espaces de discussions entre apprenant-e-s et formateur-riche-s, de retours sur les premières expérimentations, pour que les enjeux de ces revendications soient compris. Un an plus tard, une majorité des formateurs acceptaient de s'ouvrir aux possibilités réflexives offertes par la venue régulière d'interprètes.

Dernier exemple, à Montpellier à l'association *Tin Hinan*. Trois entretiens ont d'abord été réalisés auprès d'environ 40 apprenantes qui, de façon massive, ont soulevé plusieurs problématiques locales :

<sup>16</sup> Provenant de groupes-classes constitués exclusivement de Bangladais-e-s. Des classes entières sont ainsi parfois constituées d'une seule nationalité.

l'absence de mixité dans le quartier (à majorité arabophone), l'insuffisance des seules formations, le manque d'opportunités de pratiquer le français et ses conséquences (oubli, sentiment de stagner, difficulté à s'exprimer à l'oral, difficulté d'accès à un travail et sentiment de non-participation sociale) et, en conséquence, une forte demande d'ateliers de conversation.

Si les problèmes soulevés étaient déjà en partie connus de Maèva, coordinatrice salariée, les entretiens ont permis d'en saisir toute la mesure, ainsi que l'impossibilité d'y répondre par le seul biais des accompagnements déjà en place. En réponse, Maèva a progressivement développé un projet original : des ateliers de conversation faisant appel à des étudiant·e·s de Montpellier<sup>17</sup>. Ces dernier·ère·s viennent à chaque session à la rencontre des apprenantes pour discuter librement sur des thématiques diverses. La mobilisation s'est poursuivie à l'occasion d'une fête annuelle interassociative par la mise en place d'un débat avec une soixantaine d'apprenantes et accompagnateur·rice·s. Plusieurs petits groupes de travail ont ainsi discuté à partir d'extraits choisis, puis ont poursuivi le débat lors d'une restitution en grand groupe. Cette large mobilisation a à la fois contribué à la formation des formateur·rice·s présent·e·s, au développement de la dynamique de fédération collective, et à la formulation de nouvelles attentes et de pistes de projets à développer au niveau local. Ce type de mobilisation à grande échelle a également été mené à Rochefort, à l'occasion de la Journée mondiale des réfugiés 2023<sup>18</sup>. Les nombreux retours positifs sur ces ateliers ont montré que des espaces de réflexivité collective pouvaient se révéler pertinents et fédérateurs lors de grands rassemblements.

### Au niveau national

Au niveau national cette fois, la réflexivité s'est faite au gré du partage d'extraits d'entretiens et du partage des avancées de chaque association. C'est alors l'accumulation de certaines problématiques au fil des entretiens qui a amené à leur prise en considération.

<sup>17</sup> Étudiant·e·s qui font eux-mêmes partie d'un dispositif de colocation solidaire.

<sup>18</sup> Voir : [Une journée interculturelle et réflexive à l'AAPIQ de Rochefort](#), in *COordination Régionale des Actions de Proximité de Lutte contre l'Illettrisme et d'accès aux Savoirs (Coraplis)*, 26 juin 2023, <https://coraplis.net/journee-refugies-aapiq>

Certains changements importants ont ainsi vu le jour dès *les premiers entretiens*. Au début de la recherche-action, les associations initiatrices avaient d'abord visé à « *analyser ensemble les difficultés d'accès aux formations linguistiques* » (note d'intention de la recherche-action). Or, les premiers entretiens réalisés ont directement fait apparaître une préoccupation majeure liée à l'apprentissage que nous n'avions pas prévue : *l'accès au travail*. Celui-ci est actuellement en France fortement conditionné par l'exigence de diplômes de français – alors que travailler peut constituer une opportunité de réaliser de premiers apprentissages sur le tas, de pratiquer le français en contexte, de participer à (et se sentir faire partie de) la société d'accueil.

Cette ouverture vers les espaces d'apprentissages informels, validée collectivement, a d'emblée confirmé l'intérêt du recours aux entretiens compréhensifs, qui ont incité à la réflexivité en nous ouvrant à des problématiques souvent *peu prises en compte* dans le cadre formatif. Ces problématiques ont elles-mêmes débouché sur différents projets complémentaires aux formations existantes, avec des visées et une liberté laissées aux participants que ne permettent pas les formations linguistiques (espaces de rencontre entre habitants, discussions libres, prises d'initiatives et de créations de projets...).

La réflexivité entre participant·e·s apprenant·e·s a été encore davantage mise à l'épreuve à l'occasion d'un de nos projets nationaux : la réalisation d'une *tribune des apprenants*, développée par trois apprenant·e·s de Lingolsheim, de Tours et de Niort. Cette tribune a constitué en soi un exercice réflexif sur un an, consistant à exprimer, mais aussi à *se mettre d'accord* sur des revendications qui conviennent à une diversité de besoins. De la même façon que pour les accompagnateur·rice·s, il ne pouvait plus s'agir de revendiquer de « bonnes pratiques » – qui mettraient encore de côté une partie des apprenants qui ne s'y retrouvent pas – mais bien de développer des revendications *qui permettent de faire une place à leur diversité et à celle des apprentissages*. Nous souhaitons faire de cette tribune, à son tour, un outil réflexif et de mobilisation qui permette d'alerter, d'interroger, de susciter le débat et la réflexion entre apprenants et formateurs de toute la France.

D'autres expériences ont été menées et seront présentées dans notre rapport final, à paraître courant 2024.

## Une approche réflexive globale : quels enjeux ?

Que l'on pense à différents profils de personnes adultes en formation en France (des étudiants de master par exemple) : de nombreux dispositifs réflexifs sont mis en place pour que ces personnes puissent faire des retours sur les formations et proposer des améliorations. Ces retours peuvent se répercuter sur les formateurs, mais aussi générer des changements sur l'ensemble des prestations (offre de formation, contenus, modalités...). Si de telles dispositions apparaissent banales dans le cadre d'études universitaires, leur développement en faveur de l'accompagnement d'apprenants adultes migrants *tient à des enjeux bien spécifiques* que la recherche-action a permis de souligner. Ainsi, de nombreux participants se sont emparés des entretiens pour exprimer ce qu'ils pouvaient difficilement dire autrement et qui leur apparaissait décisif. Cette forte implication souligne d'abord que cette réflexivité est *d'autant plus importante* que l'enjeu des apprentissages touche ici *aux projets de vie des intéressés*.

C'est également une compréhension reconsidérée des apprenants et de certains problèmes qu'ils rencontrent qui constitue un des enjeux essentiels de notre démarche pour le développement des associations, ainsi que pour la formation (de base/continue) des formateurs. Sans s'intéresser aux apprenants de façon plus qualitative, les formations linguistiques :

- **Ne permettent généralement pas de prendre conscience de ce qui, hors formation, empêche la formation d'être pertinente pour certains.** Comprendre pourquoi une personne stagne en formation peut amener à chercher d'autres solutions qui lui permettent ensuite de mieux tirer parti des formations.
- **Risquent de mettre de côté une partie des apprenants qui ne peuvent s'accommoder de l'existant.** La présence d'attentes opposées, parfois mouvantes au niveau local, implique, pour s'y adapter, de ne plus rechercher des pratiques formatives *plus efficaces que d'autres* pour des « publics » prédéfinis, mais bien de

*s'adapter en diversifiant et individualisant les accompagnements et leurs modalités.*

- **Peuvent facilement masquer les rapports de pouvoir qui s'y jouent.** Exemple : interdire la présence d'autres langues que le français comme « bonne pratique » d'enseignement<sup>19</sup> désigne aux yeux des premiers concernés une unique bonne façon d'apprendre, qui leur devient alors difficile de discuter.

Considérer ces différents enjeux pourrait avoir des implications particulièrement importantes, faisant de la réflexivité la base même de l'accueil et des accompagnements, et un moteur de l'implication des apprenant-e-s à y prendre part. Démocratiser cette démarche impliquerait un bouleversement des logiques engagées par l'État français<sup>20</sup>, des formations linguistiques obligatoires standardisées constituant la réponse quasi exclusive apportée à l'accompagnement des nouveaux arrivants.

## Et pour terminer, quelques retours de participants

*« [À travers la recherche-action,] certaines demandes ont pu être faites explicitement. Il était dès lors indispensable de faire des propositions pour y répondre. Au-delà même de la prise en compte des paroles [des apprenants], j'ai appris à les inclure dans les échanges et les réflexions au même titre que les autres acteurs de l'apprentissage du français. (...) Cette expérience m'a beaucoup interrogée sur la place à accorder aux attentes [de forme scolaire] qui découlent des représentations de la langue et de son apprentissage. »* (Maèva Lesourd, coordinatrice, Montpellier, association Tin Hinan)

*« (...) j'ai eu l'espace pour m'exprimer et faire entendre ma voix, j'ai eu l'occasion de jouer plusieurs rôles – apprenant, animateur et formateur. Ainsi partir à la rencontre des nouveaux arrivants*

<sup>19</sup> Lire à ce propos : Émilie LEBRETON et Eric MERCIER, **Plurilinguisme(s) et appropriation du français par des adultes migrants**, in *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°18-2, 2021, <https://journals.openedition.org/rdlc/10234?lang=en>

<sup>20</sup> Voir : Philippe BLANCHET, **Non, la langue française n'est pas une condition à l'intégration des migrants**, in *The conversation*, 20 juin 2023, <https://theconversation.com/non-la-langue-francaise-nest-pas-une-condition-a-lintegration-des-migrants-206693>

(bénévoles, formateurs, apprenants) pour les mobiliser et leur parler de la recherche-action. (...) J'ai pu constater qu'il y a un écart entre ce que propose l'État pour l'intégration et ce que savent les personnes concernées. » (Salah Issah, bénévole et apprenant, Niort, association Coraplis)

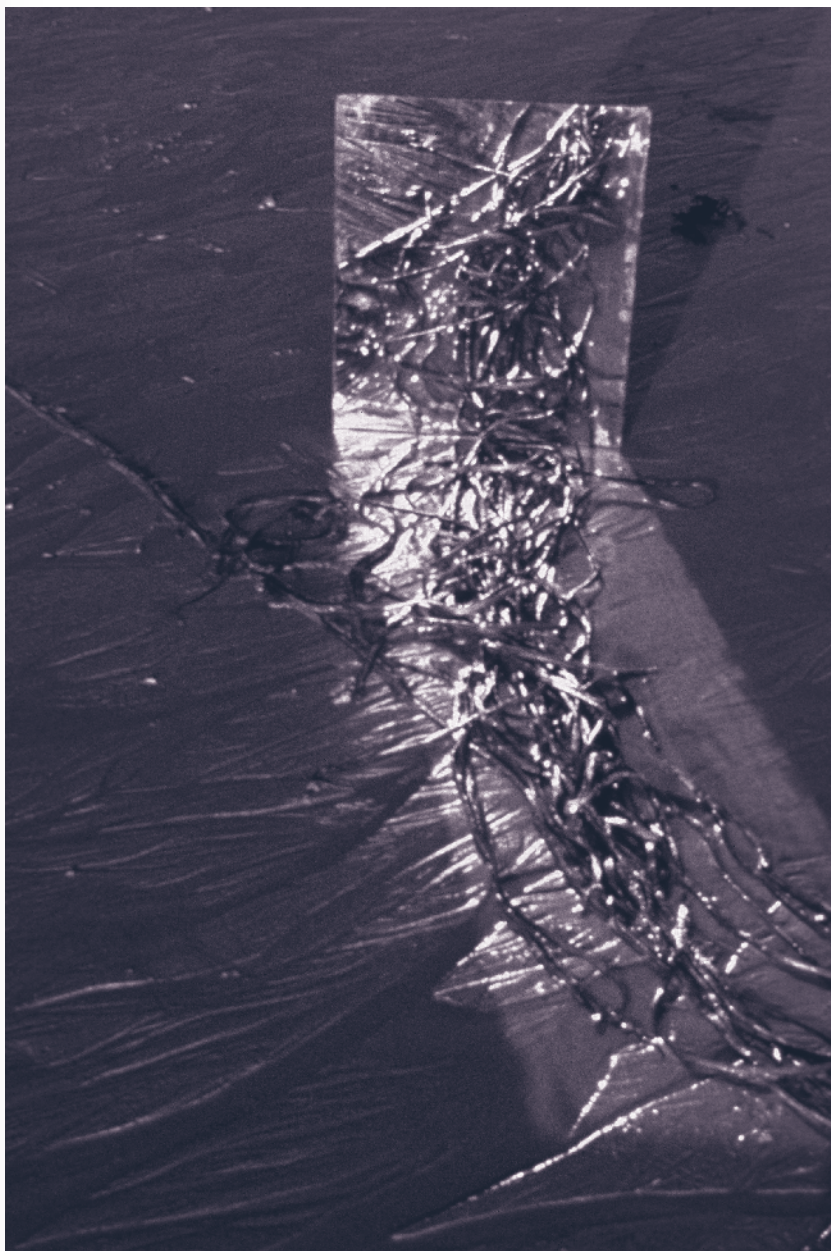
« J'ai appris qu'il faut du temps pour changer des pratiques mais que petit à petit cela peut se faire. (...) Que la combinaison professionnels et bénévoles est un avantage dans un parcours d'apprentissage du français. Qu'il y a tout autant de raisons pour une personne de faire de l'apprentissage du français sa priorité comme de ne pas en faire sa priorité du tout. » (Julie Xuereb, médiatrice, Niort, association Coraplis)

« J'ai appris à prendre au sérieux, et à reconnaître comme légitimes, les discours et réflexions qu'ils et elles [les apprenant-e-s] portent sur la technique didactique déployée dans les formations. (...) Il ne s'agit pas de généraliser ces préférences pédagogiques exprimées par quelques-un-e-s (...), mais la revendication qu'elles portaient en substance (le cours doit s'adapter à nos manières d'apprendre, et pas l'inverse) pousse à s'éloigner d'une autorité didactique descendante qui consiste à leur apprendre à apprendre de la 'meilleure' manière. » (Ulysse Bical, formateur bénévole, Paris, Le Cèdre)

« L'enthousiasme des apprenants (...) confirme pour moi que les démarches d'éducation populaire (développement du pouvoir d'agir, pratiques réflexives) sont essentielles. Les témoignages des apprenants m'ont beaucoup appris et ont déconstruit ou, pour certaines, renforcé des idées que je pensais clairement établies. (...) [En particulier,] la demande des personnes (...) de recourir aux langues maternelles et la traduction. (...) [Ou encore] la très grande diversité des attentes formatives des apprenants : ce qui est bon pour une personne ne l'est pas forcément pour une autre. » (Hélène Ceccato, coordinatrice, Paris, Le Cèdre)







Jean-Louis Potier

# Sélection bibliographique

Aurélie Audemar, Centre de documentation pour l’alphabétisation et l’éducation populaire du Collectif Alpha

Au Centre de documentation du Collectif Alpha, il est courant que des personnes qui animent quotidiennement des formations s’adressent à nous car elles sont à la recherche d’outils, de documents prêts à l’emploi qui les aideraient à sortir de leur désarroi. Il est par contre très rare que des lecteur-ric-e-s expriment le souhait de se procurer des ressources qui les aideraient à analyser leurs pratiques. Serait-ce alors à contrecourant, voire inutile de parler d’analyse réflexive sur les pratiques ? D’autant plus à une époque où, après les confinements d’une période de pandémie, le « monde d’après » retrouve sa course effrénée, où le temps semble manquer face à tout ce qui nous attend chaque jour dans nos vies professionnelles, où les « gens de terrain » doivent faire, produire, animer, former, coordonner, diriger, calculer, programmer, planifier et où le temps de l’analyse devient un luxe.

Pourtant, quand on lit les auteur-ric-e-s convoqué-e-s pour constituer cette sélection, avoir l’audace de proposer régulièrement de se poser, de réduire la vitesse, de lever le nez du guidon et de penser ce qu’on fait s’avère nécessaire, non seulement pour rendre nos pratiques plus efficaces et plus pertinentes quand on est engagé dans des actions visant une société plus égalitaire et démocratique, mais aussi pour rester au plus près de ce qui constitue l’essence de notre humanité et la raison d’être de nos actions.

Dans l’article *S’éduquer : un enjeu existentiel*, le chercheur en sciences de l’éducation René Barbier<sup>1</sup> nous entraîne vers ces horizons désirables : « *S’éduquer, c’est d’abord et principalement, revenir à soi, sur le sens que l’on donne à sa vie reliée à celle des autres et du monde. S’éduquer développe un véritable art d’apprendre. (...) Parler de l’art d’apprendre nous invite, d’emblée, à concevoir l’art différent de la simple technique. (...) La technique renvoie à l’objet plus qu’à l’être humain. Elle vise l’utilité fonctionnelle. Elle est fondamentalement liée à l’enseignement et à l’imitation du maître. (...) L’art nous entraîne dans un tout autre domaine. (...) L’art d’apprendre est le processus singulier et unique d’éducation qui*

1 Cet article n’est plus disponible en ligne mais nous en avons un exemplaire dans notre centre de documentation. Concernant René Barbier, voir : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9\\_Barbier\\_\(chercheur\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Barbier_(chercheur))

*conduit un sujet à se rendre disponible ontologiquement<sup>2</sup> pour se sentir relié au mouvement créateur du monde. Par cet état d'esprit, le sujet reçoit une multitude d'informations, sans cesse en création, et les organise, souvent avec l'aide d'autrui, dans ce qu'il nomme : 'se former'. »*

*« Je vais commencer la semaine prochaine comme bénévole dans une association et je vais devoir animer une formation alpha dans un groupe de femmes et je n'ai encore jamais fait ça. » « J'ai un groupe alpha tous niveaux mais j'ai une formation en FLE. » « Je vais avoir un groupe oral débutant. Ils ne savent ni lire ni écrire. Je ne sais pas comment démarrer. Avant, je n'avais que des groupes d'écrit. » « À la rentrée, je vais former des étudiants à la didactique de l'écrit en FLE et alpha, je n'ai jamais travaillé dans ce domaine. »*

Ces exemples entendus lors de mon travail au Centre de documentation et rapportés ici expriment en quelques mots le degré de détresse et d'urgence qui peut pousser non pas à chercher mais à trouver une solution rapide à une situation professionnelle inconfortable. Derrière ces demandes d'une simplicité apparente se cache la complexité que toute situation peut recouvrir. En tant que documentaliste, nous n'irons donc pas nous précipiter vers « la » méthode ou un manuel mais nous demanderons à la personne de décrire sa réalité professionnelle : les types de groupes qu'elle a en charge, à quel rythme... ; les visées et attendus de l'institution ; ceux des participant-e-s ; ce qu'elle a vu qu'ils, elles savent faire, dire, écrire, lire ; les supports avec lesquels elle a l'habitude de travailler ; les approches qu'elle privilégie. Le travail réflexif a ainsi déjà commencé : l'analyse du contexte dans lequel chacun-e agit et un aperçu des ressources à disposition permettent de dessiner le cadre de l'action et les possibles ou impossibles qu'il pourrait offrir.

Nous leur proposons ensuite des documents de référence qui croisent différents aspects de nos métiers : des ouvrages qui peuvent accompagner réflexions et postures professionnelles, des démarches dont l'intérêt est d'en tirer les grands principes pour pouvoir en construire de nouvelles adaptées à ses propres réalités, des ressources documentaires sous différentes formes autour des problématiques sur lesquelles les personnes travaillent. C'est ainsi que la recherche de réponses immédiates se transforme petit à petit en questionnements, que la construction de pratiques peut être envisagée comme un processus et que l'art d'apprendre est en route.

<sup>2</sup> Dans le sens de « être », au contraire de « paraître ».

À l'instar de cette expérience très brièvement relatée, issue du Centre de documentation, cette sélection bibliographique partage des écrits de différents types pour inviter à un travail réflexif seul et en équipe. Elle s'adresse à tou-te-s : praticien-ne-s de la formation ou personnes engagées dans d'autres métiers et qui participent à construire et à offrir des formations de qualité en alpha. Elle donne des pistes de réponses à ce qu'est une analyse de pratiques et comment faire pour comprendre, améliorer, transformer ses pratiques.

Les quatre premiers ouvrages et articles (pp. 91-94) apportent un ancrage théorique aux démarches réflexives et proposent des approches individuelles tenant compte des conditions dans lesquels les acteur-ric-e-s de l'éducation développent leurs pratiques. Viennent ensuite deux documents (pp. 95-96) qui nous font part de démarches d'analyse à l'échelle d'une équipe et/ou d'une institution. L'ouvrage suivant (p. 97) reprend une série de fiches-animations pouvant alimenter des dispositifs de formation. Enfin, les travaux des deux dernières autrices (pp. 98-99) mettent au centre l'importance de la narration des expériences et des conditions qui la rendent possible.

Yves LENOIR, *Réfléchir dans et sur sa pratique, une nécessité indispensable*, Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke / Commission scolaire de la Région de Sherbrooke, [www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees\\_aux\\_professionnels/Analyse\\_re\\_flexive-Outil1\\_Lenoir.pdf](http://www.usherbrooke.ca/creas/fileadmin/sites/creas/documents/Publications/Destinees_aux_professionnels/Analyse_re_flexive-Outil1_Lenoir.pdf), 22 p.

Ce texte d'Yves Lenoir peut faire office d'introduction à tous les ouvrages sur la question, et ce pour plusieurs raisons. Il a tout d'abord l'avantage de décrire et d'expliquer en quelques pages ce qu'est une analyse réflexive. Aussi, sa forme dialoguée, un échange entre deux collègues enseignantes, rend le contenu très accessible. Il est en effet construit à partir des questionnements de l'une, candide, qui interroge l'autre dont l'expertise sur la question ne fait aucun doute, tant elle sait rebondir sur les exemples tirés de la pratique tout en introduisant les références théoriques nécessaires à la compréhension du concept. C'est ainsi qu'en suivant le fil de leur conversation, à partir du pourquoi recourir à l'analyse réflexive, on chemine notamment à travers ce qui l'empêche, ses apports, une définition, une grille d'analyse de pratiques, les conditions à son usage. L'autre intérêt de cet article est sa bibliographie : elle reprend des ouvrages-clés dont ceux de Philippe Perrenoud, sociologue de l'éducation, qui a écrit plusieurs livres de référence sur la question.

Jean DONNAY et Evelyne CHARLIER, *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Presses universitaires de Namur / Éditions du CRP, 2006, 190 p.

Tout.e praticien-ne accumule avec « l'expérience sur le tas » un savoir sur son métier, ses relations avec les autres, son institution et sur soi-même. Ce savoir est souvent implicite. L'enjeu de l'apprentissage par les pratiques est de rendre ce savoir explicite pour permettre au praticien, à la praticienne de se développer professionnellement, d'avoir une meilleure prise sur soi-même et sur ses situations de travail (empowerment) afin de continuer à apprendre de façon autonome.

Mettre des mots sur ce qu'on fait et apprendre à partir de ses situations de travail peut s'apprendre. C'est l'enjeu de cet ouvrage. Il synthétise et illustre près de 20 années d'accompagnement de professionnel-le-s, novices ou expérimenté-e-s dans les domaines de l'éducation et de la formation. Il formalise une démarche d'analyse de pratiques ainsi que le rôle et les attitudes du compagnon réflexif.

Ce livre s'adresse à des professionnel-le-s de l'éducation, enseignant-e-s, formateur-ric-e-s, conseiller-ère-s ou responsables de formations.

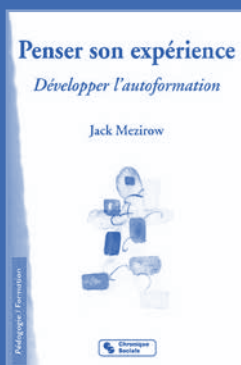


Jack MEZIRROW, *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Chronique Sociale, 2001, 264 p.

L'expérience est au cœur de la formation de l'adulte que ce soit dans sa vie privée, professionnelle ou citoyenne. Par l'expérience, l'adulte est en interaction avec le monde des choses, le monde social et le monde subjectif. L'expérience est construite par celui, celle qui la vit. Elle ou il peut la subir mais elle ou il peut aussi s'appuyer sur cette expérience pour apprendre, évoluer, se réaliser et pour agir sur l'environnement matériel et social. Mais comment développer notre aptitude à l'autoformation par l'expérience ?

L'auteur identifie les biais (épistémologiques, socioculturels et psychologiques) qui peuvent fausser notre perception des faits, limiter notre compréhension des problèmes et amoindrir notre capacité d'agir. Il montre comment le dialogue rationnel et la pensée critique donnent des outils pour combattre les préjugés et résister aux stéréotypes, idées toutes faites, idéologies, routines qui nous gênent dans notre compréhension de la réalité. Il nous invite à une autoformation émancipatrice, individuelle et collective qui libère nos capacités créatives et développe notre pouvoir d'agir.

L'auteur s'adresse aux formateur·rice·s d'adultes, chercheur·euse·s et praticien·ne·s, aux mouvements d'éducation populaire et, plus généralement, à tous les adultes qui désirent tirer parti de leur expérience pour mener une vie plus libre et plus riche.



Maria-Alice MÉDIONI, Concevoir sa pratique :  
une activité complexe ou comment, entre reprise et  
rupture, créer du nouveau, in *Dialogue*, GFEN, n°175,  
*J'enseigne donc je conçois*, janvier 2010, pp. 16-19

Dans cet article, Maria-Alice Médioni part d'une série de questionnements pour définir le verbe « concevoir » dans son sens général et en décliner les différents aspects quand il s'agit de concevoir sa pratique. Elle décrit alors en quoi concevoir sa pratique est faire œuvre de création, en quoi cela signifie aussi résoudre des problèmes, et explicite en quoi il s'agit d'anticiper les contraintes et les imprévus. Elle termine par un autre aspect essentiel : concevoir sa pratique, c'est entrer dans une posture réflexive et éthique. « *L'enseignant ou le formateur, s'il ne veut plus se contenter de reproduire des routines à l'identique, doit être capable de s'adapter à toutes les situations, en s'appuyant sur la capacité à analyser et à interroger le sens et la finalité de ses actions pour les réajuster selon les circonstances.* »

Dans ce texte est aussi partagée la manière dont la posture réflexive des enseignant-e-s est travaillée au sein du secteur *Langues* du GFEN.





ITECO, *Systématisation d'expériences, Carnets pédagogiques d'Antipodes*, n°23, novembre 2022, [www.iteco.be/revue-antipodes/systematisation-d-experiences](http://www.iteco.be/revue-antipodes/systematisation-d-experiences), 121 p.

« *Systématiser les expériences signifie comprendre pourquoi un processus se développe de telle manière et reconstruire ce qui s'est passé dans ce processus* » écrit Oscar Jara, expert en éducation populaire et systématisation au sein du Centre d'études et publications Alforja, basé à San José (Costa Rica). Son article fait partie d'un ensemble de textes rassemblés au sein de ce numéro des *Carnets pédagogiques d'Antipodes* consacré à la systématisation d'expériences. L'intitulé de sa contribution, *Le défi politique d'apprendre de nos pratiques*, introduit l'idée qu'au-delà de la valorisation de l'expérience des individus et des groupes, il s'agit de la question de la valeur attribuée aux savoirs expérientiels et au pouvoir qu'ils donnent. Il y décrit les modalités, les processus méthodologiques, les conditions pour pouvoir systématiser, le défi de la production de connaissances et le sens historique et politique que peut prendre la systématisation d'expériences. « *La systématisation, en tant qu'exercice rigoureux d'apprentissage et d'interprétation critique des processus vécus, reste encore une tâche à accomplir et aujourd'hui – plus que jamais – elle peut contribuer, d'une manière décisive, à recréer les pratiques des mouvements sociaux et à rénover la production théorique des sciences sociales.* »

Des exemples de systématisation sont aussi à découvrir dans ce numéro dont celle menée au sein de l'asbl Vie Féminine.



Véronique ALBERT, Gérard PIROTON et Viviane SKA (coord.), *Supervisions collectives. Croisements des pratiques, des regards et des savoirs*, CESEP, 2006, 160 p.

Au cœur de la supervision, c'est la réflexivité des professionnel-le-s qui est sollicitée. Les pratiques de supervision sont multiples et des dérives existent.

Quel est le cadre éthique qui permet le développement d'une pratique de supervision où les supervisé-e-s sont dans une position d'acteur-ric-e-s ? Comment inscrire la supervision dans une démarche d'éducation permanente ? Que met-on au travail dans la supervision et dans quelles perspectives ? Qui sont les superviseur-euse-s ? Au service de qui, de quoi travaillent-ils, travaillent-elles ? C'est autour de ces questions et de bien d'autres encore que se sont retrouvés le CEFOC, le CESEP et le CIEP<sup>3</sup> avec la volonté d'ouvrir le débat et de construire ensemble, et avec d'autres acteur-ric-e-s concerné-e-s, des balises autour de la supervision collective dans le non-marchand. Cela a donné lieu à la mise en place d'un séminaire d'échanges entre superviseur-euse-s et à une journée de réflexion ouverte à tou-te-s les acteur-ric-e-s, des professionnel-le-s aux responsables politiques. L'ouvrage présente les interpellations sur des aspects essentiels de la supervision collective issues de cette journée, et reprend les idées fortes qui en sont ressorties.



<sup>3</sup> Centre de Formation Cardijn, Centre Socialiste d'Éducation Permanente et Centre d'Information et d'Éducation Populaire (du Mouvement Ouvrier Chrétien).

Evelyne CHARLIER, Jacqueline BECKERS, Séphora BOUCENNA, Sandrine BIEMAR, Nathalie FRANÇOIS, Charlène LEROY, Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques, De Boeck, 2020, 124 p.

Apprendre à partir de ses pratiques et mener une réflexion en vue de se développer professionnellement nécessitent la mise en place de dispositifs de formations spécifiques.

L'ouvrage propose des outils, des démarches et des dispositifs de soutien à la démarche réflexive qui pourraient alimenter des dispositifs de formation des travailleur·euse·s. Son propos est de les amener à poser un regard réflexif sur des situations professionnelles qu'elles et ils rencontrent, sur leur posture professionnelle, ainsi que sur l'organisation dans laquelle elles et ils agissent. Afin qu'elles et ils puissent vivre une démarche de réflexivité partagée ou individuelle, réguler leurs pratiques et orienter leur action professionnelle.

L'ouvrage décrit les composantes d'une analyse de pratiques et décompose 12 outils. Pour en citer quelques-uns : la méthode narrative ; l'entretien de régulation et l'autoconfrontation accompagnée ; le groupe de codéveloppement professionnel ; la démarche d'analyse de groupe ; l'analyse de cas vidéo ; le journal de réflexivité.



Mireille CIFALI, *Transmission de l'expérience, entre parole et écriture*, [https://mireillecifali.ch/Articles\\_\(1976-1996\)\\_files/transmission.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1976-1996)_files/transmission.pdf), 22 p.

Mireille Cifali a écrit de nombreux ouvrages que nous avons au Centre de documentation. Nous ne cesserons jamais de la citer tant son apport est précieux. Nous faisons ici le choix de partager un article qui nous permet d'accéder au plus vite au cœur de sa pensée et de ses pratiques et donne envie d'en savoir plus. « *Pourquoi les savoir-faire, les pratiques, les métiers n'ont-ils pas d'écriture propre et se font coloniser par des théoriciens venus d'ailleurs qui finissent par écrire à leur place ?* » interroge-t-elle. C'est ainsi qu'elle propose une réflexion autour de la mise en paroles et en écrits d'expériences, pose le cadre éthique que cela exige pour éviter « *une écriture de commande* » de type rapport « *où on ne met rien de soi, où on cherche surtout à se conformer, à élaguer ce qui pourrait être dangereux, à se censurer* », une écriture qui alors « *ne produit ni de la connaissance, ni une formation pour soi, mais tout au plus une formation à une intelligence institutionnelle* ». Elle montre « *l'importance des espaces pour que des praticiens puissent écrire, penser, se former sur le temps de travail* » et explicite le travail d'écriture qu'elle a mené avec des étudiant·e·s dans son contexte professionnel. Parce que l'analyse de pratiques devient une mode, elle exprime « *sa crainte qu'on ne répète le rapt par les théoriciens de l'expérience des praticiens* ».

Martine LANI-BAYLE (dir.), *Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs*, Chronique Sociale, 2019, 247 p.

Depuis les années 1990, une démarche dite « clinique-dialogique » est apparue et s'est développée en sciences de l'éducation, notamment à l'université de Nantes. Elle fait le lien entre la mise en mots de l'expérience et la production de savoirs : « *Quand l'expérience individuelle se dit et s'écrit, elle nous renvoie à cette conviction formulée par Carl Rogers dans les années 1950 selon laquelle 'le plus intime en chacun de nous est aussi le plus universel'. En traversant tous les champs de l'existence humaine, le récit de vie, quand il passe sous la formulation scientifique de 'savoirs narratifs', contribue à structurer ce qui était à dire, ce qui était tu, et à l'inscrire dans une histoire collective qui le dépasse.* »

Les chapitres 7 et 8 de la deuxième partie de l'ouvrage, *De la scolarité à la formation tout au long de la vie*, s'emploient à montrer les effets de la « *narrativité en didactique professionnelle* » ainsi que la force de « *la narration comme mode de manifestation des savoirs en contexte de Validation des Acquis de l'Expérience* ».



**Lire et Écrire Communauté française**

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01  
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

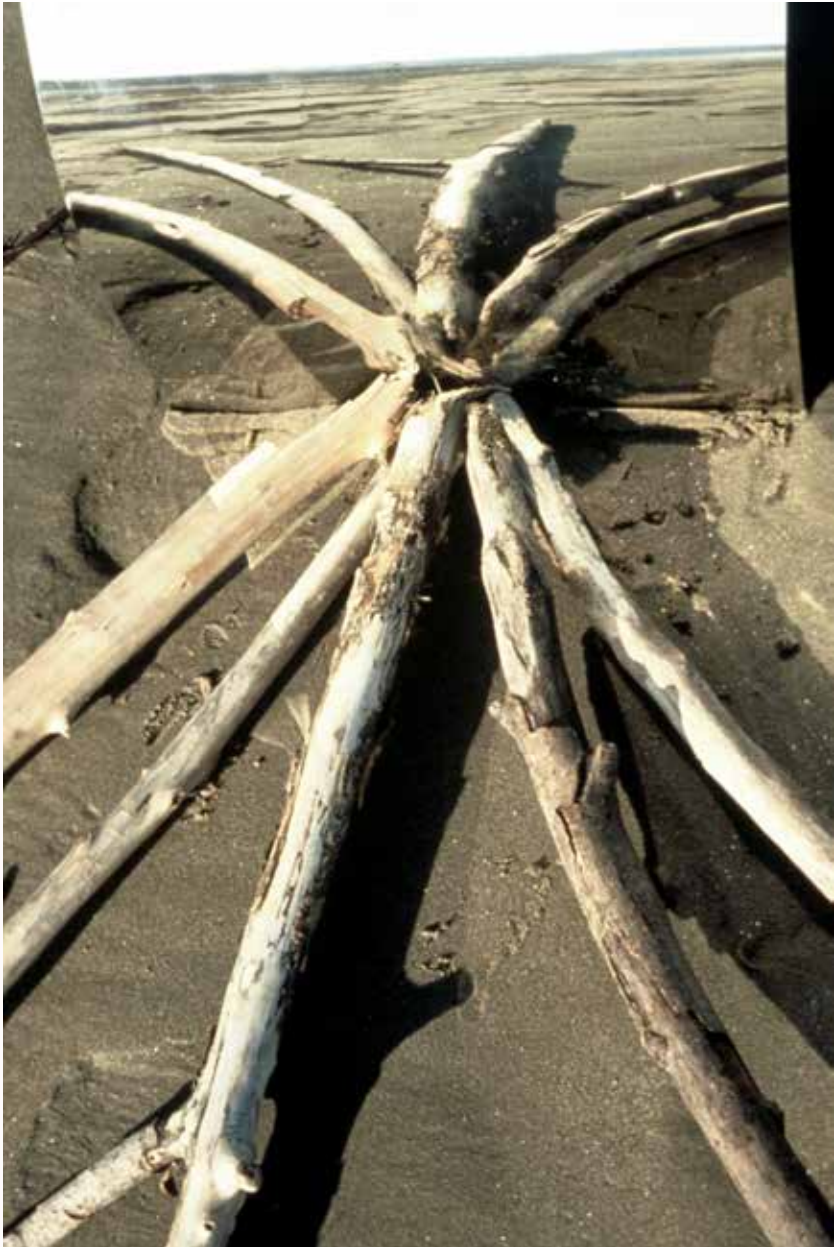


FÉDÉRATION  
WALLONIE BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien  
de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

**Abonnement** 4 n°/an Belgique 35€, Europe 50€,  
hors Europe 55€ (frais de port compris)  
Payement par virement bancaire à Lire et Écrire asbl  
avec en communication : JA + votre nom  
IBAN : BE59 0011 6266 4026 BIC : GEBABEBB  
administration@journaldelalpha.be

[www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha](http://www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha)



Jean-Louis Potier

L'alphabétisation populaire est une pratique pédagogique qui met en dialogue constant et nécessaire action et réflexion.

Si, dans le *Journal de l'alpha*, nous publions régulièrement des ressources sur les pédagogies et les pratiques émancipatrices dans lesquelles s'inscrivent les apprentissages des langages fondamentaux et des savoirs de base, avec le présent numéro, nous nous décalons légèrement et mettons la focale sur les travailleur-euse-s et les équipes. Les dynamiques réflexives sur nos pratiques, tant individuelles que collectives, font partie de l'ADN de nos réalités associatives. Comment les définissons-nous? Quelle place occupent-elles? Comment se vivent-elles au quotidien ?

