

COMPRENDRE LE MONDE

Périodique trimestriel 1^{er} trimestre 2025 Numéro 236



Journal de l'alpha



C O M P R

E N D R E

Reflexions et demarches

L E

M O N D E

Sommaire

Édito	5
<i>Anne Coppieters</i> , directrice Lire et Écrire Communauté française	
Comprendre les classes populaires : le jeu des sept erreurs	8
<i>Jean-Louis Siroux</i> , sociologue, chargé de cours à l'ULB	
Comprendre pour agir : impacts des crises successives et mise en place d'un nouveau dispositif	20
Rencontre avec <i>Nathalie Denis</i> et <i>Caterina Morabito</i> , responsables de projets filières et passerelles à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage Propos recueillis et mis en forme par <i>Sylvie-Anne Goffinet</i> , Lire et Écrire Communauté française	
Comprendre le monde à travers le prisme des Balises : un enjeu de l'alphabétisation populaire	32
<i>Laura Fournaux</i> , responsable de projets à Lire et Écrire Wallonie	
S'ancrer pour développer sa compréhension du monde	39

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française.
À partir d'une rencontre avec Bénédicte Verschaeren,
formatrice au Collectif Alpha

Un atelier sciences et maths pour mieux comprendre le monde 50

Frédéric Maes, formateur au Collectif Alpha
Article composé par Sylvie-Anne Goffinet
à partir de documents rédigés par l'auteur

Espace-monde et entraînement mental : anatomie d'une formation pour s'entraîner à comprendre le monde 61

Sylvère Angot, sociologue et formateur à La Méandre
Charlotte Dementhon, formatrice à entre-autres
Catherine Duray, chargée d'étude et de formation
au Réseau des Créfad

Ne pas se raconter d'histoires La neutralité et l'objectivité dans les sciences sociales 72

Jean-Louis Siroux, sociologue, chargé de cours à l'ULB

Sélection bibliographique 85

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



Prochain numéro
Savoir lire et lire sans le savoir
Cultiver et valoriser nos pratiques de lecture

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

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

Secrétaires de rédaction Sylvie-Anne Goffinet, Lisa Ianni

Comité de rédaction Justine Duchesne, Daniel Flinker,

Aurélié Leroy

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,

Frédérique Lemaître, Cécilia Locmant, Véronique Marissal

Éditrice responsable Anne Coppieters

Design 41109.be

Dépôt légal D/2025/10901/01

Édito

Anne Coppieters, directrice

Lire et Écrire Communauté française

Dans une époque marquée par l'incertitude, les guerres, les fake news et la multiplicité des canaux d'information et de communication, où la complexité du réel semble parfois insaisissable, comprendre le monde est devenu un impératif. Cet enjeu dépasse largement le simple accès à l'information : il s'agit avant tout d'un processus critique, ancré dans l'alphabétisation populaire formant des esprits capables d'interroger, contextualiser et relier les savoirs. Ce numéro du *Journal de l'alpha* explore cette nécessité et les moyens d'y parvenir.

L'éducation, telle que promue par l'OCDE et l'Union européenne, tend à être perçue comme un instrument d'adaptation à une économie de marché concurrentielle.

À l'inverse, l'alphabétisation populaire défendue ici s'inscrit dans une perspective critique, s'appuyant sur les travaux de penseurs comme Edgar Morin et Paulo Freire. Comprendre le monde ne signifie pas seulement accumuler des connaissances, mais surtout développer une capacité d'analyse, un regard réflexif sur les dynamiques sociales, économiques et politiques. Comme le soulignait Freire, l'apprentissage de la lecture est une "relecture du monde" : il ne suffit pas de déchiffrer des mots, encore faut-il les inscrire dans une compréhension critique du contexte.

Les classes populaires sont au cœur de cette problématique. Comme le rappelle Jean-Louis Siroux, la sociologie oscille entre deux écueils : le populisme, qui idéalise ces pratiques, et le misérabilisme, qui les réduit à leurs manques. Or, comprendre le rapport des apprenants à l'écrit ou aux savoirs nécessite de sortir de ces cadres réducteurs et de reconnaître que ces pratiques s'inscrivent dans des rapports de domination. C'est ce que démontre également Laura Fournaux, en ancrant l'alphabétisation populaire dans une démarche collective et participative : il ne s'agit pas seulement d'apprendre à lire et à écrire, mais bien

d'outiller les apprenants pour qu'ils deviennent acteurs de leur propre vie et de la société.

Cet enjeu est d'autant plus crucial dans un monde où les crises successives (sanitaires, économiques, sociales) exacerbent les inégalités et fragmentent le lien social. Nathalie Denis et Caterina Morabito décrivent comment ces crises ont bouleversé les dynamiques d'apprentissage, soulignant la nécessité d'un dispositif renouvelé, ancré dans les réalités des apprenants. Pour remotiver un public fragilisé, il faut partir de leurs besoins concrets et les aider à reconstruire du sens, à retrouver une capacité d'agir malgré l'adversité.

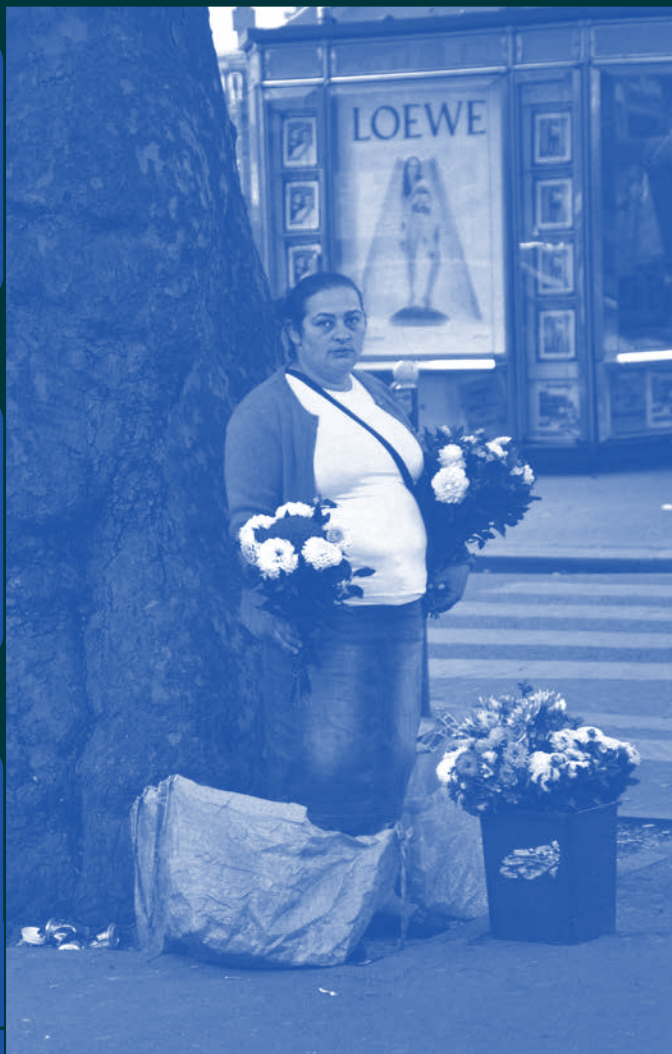
C'est aussi l'un des enseignements des ateliers animés par Frédéric Maes, qui montrent que les sciences et les mathématiques sont des outils précieux pour affiner sa compréhension du monde. Comprendre le fonctionnement des marées, des saisons, ou les bases de la physique, ce n'est pas seulement acquérir des savoirs techniques, c'est aussi se donner les moyens d'interpréter le réel, d'exercer son esprit critique et de ne pas être démuni face aux discours trompeurs.

Enfin, Bénédicte Verschaeren insiste sur l'importance de l'ancrage dans l'histoire : comprendre le monde, c'est aussi comprendre d'où l'on vient, reconnaître les continuités et les ruptures qui façonnent nos sociétés. Ses ateliers d'histoire sociale offrent aux apprenants un cadre pour relier leur vécu à des dynamiques plus larges, leur permettant de se situer dans une trajectoire collective et d'en tirer des enseignements pour le présent.

En somme, ce numéro du *Journal de l'alpha* montre que comprendre le monde n'est pas un exercice solitaire, mais un effort collectif, où chaque individu, à travers son expérience et ses questionnements, contribue à construire une intelligence partagée. Plus qu'une compétence, c'est une nécessité pour quiconque refuse de laisser la marche du monde à "ceux qui savent" et veut reprendre prise sur son existence et sur la société.

Bonne lecture !





« Les pratiques des classes populaires se voient régulièrement naturalisées. Tout se passe comme s'il était dans la 'nature' des individus concernés de faire ce qu'ils font et de penser ce qu'ils pensent. »

Pour travailler à la compréhension du monde avec des apprenants en alphabétisation, peut-être devons-nous d'abord interroger la compréhension que l'on a de ce public appartenant aux classes populaires. C'est l'enjeu de cet article.

Comprendre les classes populaires : le jeu des sept erreurs

Jean-Louis Siroux, sociologue, chargé de cours à l'ULB

En 1982, Claude Grignon et Jean-Claude Passeron tiennent un séminaire sur la sociologie des classes populaires à l'École des hautes études en sciences sociales de Paris. De quoi y est-il question ? D'abord et avant tout d'un « embarras » lié à la difficulté de trouver les mots justes pour décrire les classes populaires et leurs pratiques culturelles.

De ce séminaire, il ne resterait probablement pas grand-chose sans la publication, sept ans plus tard, d'un ouvrage beaucoup lu depuis. Soyons juste, *Le savant et le populaire*¹ n'est pas d'un abord facile. Mais le livre vaut la peine que l'on se donne pour y entrer. Il a en outre le mérite de conserver le format dialogique du séminaire : Grignon et Passeron se passent la parole, tentent d'objectiver leurs désaccords, et sont d'ailleurs explicitement invités à le faire par les autres participants au séminaire.

Sur quoi ces désaccords portent-ils ? Et pourquoi est-il si compliqué de décrire avec justesse les cultures populaires ?

¹ Claude GRIGNON, Jean-Claude PASSERON, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Seuil, Paris, 1989.

Deux manières de penser les cultures populaires

La réponse est intimement liée à la perspective que l'on épouse pour dire les pratiques populaires. Plus précisément, cette perspective peut se décliner sous deux formes distinctes.

Une première grille de lecture appréhende les pratiques populaires à travers leur cohérence interne. On dira de cette démarche qu'elle est « compréhensive », au sens sociologique du terme². On ne comprend en effet pas grand-chose à des pratiques culturelles si l'on se contente de les comparer à d'autres sans chercher à saisir le sens qu'elles prennent dans des conditions d'existence propres. Il s'agit, par exemple, de penser le rapport à l'écrit d'un public alpha pour ce qu'il est *en soi* (une manière de s'exprimer, une sensibilité à certains usages du langage, etc.) et non pour ce qu'il est *en comparaison à d'autres pratiques* (un écart par rapport au français standard, la manifestation de lacunes scolaires, etc.).

Il y a d'ailleurs une certaine « *injustice interprétative* » à ce que seules les pratiques dominées soient analysées au moyen de critères depuis lesquels elles ne peuvent être lues que négativement (en termes de fautes, de manques, etc.). Pour s'en convaincre, on peut se livrer à cette expérience de pensée qu'évoque Claude Grignon. Demandons-nous à quoi pourrait ressembler une description « inversée » qui viserait à identifier tout ce que sont les classes dominantes depuis le point de vue des classes dominées. L'arroseur serait arrosé. On découvrirait un ensemble de maladroites, d'approximations culturelles, de difficultés d'apprentissage, « *une litanie des privations ou des absences qu'aucune instance sociale ne répertorie comme telle* »³.

Gardons à l'esprit qu'il ne s'agit là que d'une expérience de pensée. Dans la vie ordinaire, les pratiques des dominants ne sont que rarement évaluées à partir des critères des dominés. Et c'est bien toute la limite d'une expérience de pensée. Il ne suffit pas de

² On peut rappeler que comprendre sociologiquement un comportement ne revient ni à l'excuser, ni à le condamner. La démarche sociologique invite à suspendre le jugement normatif, qu'une compréhension fine des causes et des conséquences de l'action permettra d'ailleurs d'exercer à posteriori dans de bien meilleures conditions.

³ Claude GRIGNON, Jean-Claude PASSERON, op. cit., p. 58.

décréter que les dominants deviennent dominés, ou inversement, pour changer réellement les rapports sociaux, ne serait-ce que de façon provisoire. Que l'on pense à ces patrons invités, le temps d'une journée, à « vivre la vie » de leurs salariés pour les besoins d'une émission de télévision. Peut-être se feront-ils, après cet exercice, une meilleure idée de la difficulté de certaines tâches. Mais on peut être certain qu'en « jouant » au manutentionnaire ou au livreur de pizzas, sans cesser une seconde d'être patron, ils vivront cette journée d'une toute autre manière que leurs salariés.

Ceci nous amène à la deuxième grille de lecture évoquée en introduction. Le geste *compréhensif* des sciences sociales reste incomplet tant qu'il ne prend pas en compte ce que doivent les pratiques populaires au fait d'être constamment en prise à des rapports de domination. Que comprend-on d'une manière de faire (de lire, d'écrire, etc.) si on la considère uniquement du point de vue de sa cohérence interne, en oubliant qu'elle est aussi ce qu'elle est en raison de sa (faible) valeur sociale ? Pour ne prendre que cet exemple, le rapport à l'écrit des personnes à faible capital culturel n'est jamais tout à fait déconnecté des remontrances subies sur des forums après y avoir commis quelques fautes d'orthographe.

Comprendre la logique interne des pratiques dominées, mais sans ignorer ce qu'elles doivent aux rapports de domination : le programme est ambitieux. Mais Grignon et Passeron ne nous promettent pas la lune. Il n'y a pas d'analyse immaculée. Tout au plus, en se mettant au clair sur les enjeux que soulève l'analyse des pratiques populaires, on se donne un peu plus de chances d'éviter de tomber dans ces deux dérives que sont le *populisme* (la célébration des pratiques dominées) et le *misérabilisme* (leur dénigrement)⁴. Les auteurs consacrent une bonne partie de leur démonstration à décortiquer la manière dont se manifestent populisme et misérabilisme dans bien des discours publics.

⁴ On trouvera une plus longue discussion de ces notions dans Jean-Louis SIROUX, **La fabrication des élites. Langage et socialisation scolaire**, Academia/L'Harmattan, Louvain-la-Neuve, 2011.

Le jeu des sept erreurs

Dans les limites de la place qui m'est ici donnée, je voudrais essayer de prolonger le geste de Grignon et Passeron en réfléchissant aux difficultés à trouver les mots justes pour parler des classes populaires. Je me suis ainsi risqué à identifier sept habitudes de langage problématiques.

1 La première est l'**indifférenciation** des membres des classes populaires. Gérard Mauger relève à raison que « la plupart des intellectuels, pourtant défenseurs sourcilleux de leur irréductible singularité ne voient souvent dans le monde ouvrier qu'une 'nuit où tous les ouvriers sont gris' et, dans les milieux populaires en général, qu'un décor lointain, un univers homogène indifférencié : la 'masse', les 'masses' »⁵.

Au fond, l'indifférenciation est une manifestation parmi d'autres de l'ethnocentrisme. On la retrouve dans certains récits historiques qui dissèquent avec précision les tourments psychologiques des « grands hommes » tandis que l'évocation du « petit peuple » est condensée dans quelques indicateurs statistiques. À la télévision, les émissions historiques de Stéphane Bern – retraçant la vie de « grands personnages » et mettant en lumière des lieux « hautement emblématiques » du patrimoine – illustrent ce genre de dispositif de façon caricaturale.

2 Les pratiques des classes populaires se voient aussi régulièrement **naturalisées**. Tout se passe comme s'il était dans la « nature » des individus concernés de faire ce qu'ils font et de penser ce qu'ils pensent.

C'est du moins le genre de stéréotypes qui justifie la répartition du genre humain en deux catégories distinctes : dès le plus jeune âge, les uns développeraient « naturellement » une intelligence abstraite, conceptuelle, encourageant la poursuite d'études générales et l'accès à des postes de direction ; les autres manifesteraient,

⁵ Gérard MAUGER, **Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Études de sociologie de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)**, Belin, Paris, 2006, p. 31.

tout aussi jeunes, les premiers signes d'une intelligence concrète, pratique, une « *intelligence de la main* » disait un ancien ministre, une intelligence que l'on devine propice à la poursuite d'un cursus professionnalisant et à l'orientation vers des postes d'exécution. En somme, les uns seront la tête (et à la tête) de la société ; les autres formeront ses bras et ses jambes. Ils offriront ainsi une main-d'œuvre corvéable, parcimonieusement rémunérée. Les appels de certains responsables politiques à limiter l'obligation scolaire à 16 ans et à orienter précocement les élèves lorgnent assez explicitement dans cette direction⁶. Au même titre que celles et ceux qui estiment urgent de prendre exemple sur le « modèle allemand » en dualisant dès que possible le parcours scolaire des enfants : orienter les uns vers une filière générale, les autres vers le professionnel, après avoir identifié leurs capacités « naturelles ».

Relevons que cet imaginaire politique est parfois soutenu par l'idée que la gestion des affaires du monde doit être laissée dans les mains d'une minorité cultivée et diplômée. Laquelle agira, n'en doutons pas, dans l'intérêt collectif⁷. Vu sous cette perspective, on comprend la méfiance que peuvent éprouver certains envers une éducation populaire (en alpha ou non) qui s'efforce de donner à tous et toutes des ressources pour se développer intellectuellement.

3 Certains enfants seraient donc dotés d'une « intelligence de la main » qui les prédisposerait à exercer des métiers d'exécution. Mais quel mal y aurait-il à cela ? Et quelles raisons auraient-ils de s'en plaindre ?

Dans les discours publics, nombre d'intervenants, qui ne mettraient pour rien au monde leurs enfants dans cette filière d'enseignement, ne cessent de chanter les louanges du qualifiant et des métiers auxquels préparent ces formations. Voilà un troisième trait récurrent des discours sur les classes populaires : l'ennoblissement. Celui-ci consiste à donner à des personnes ou à

⁶ Voir Philippe HAMBYE, Jean-Louis Siroux, **Le salut par l'alternance. Sociologie du rapprochement école-entreprise**, La Dispute, Paris, 2018.

⁷ À titre d'exemple, voir Luc FERRY, **Contre le RIC, pour l'élitisme**, in *Le Figaro*, 26 décembre 2018.

des activités des titres de noblesse symboliques, tout en s'exonérant de la moindre interrogation sur les raisons pour lesquelles des conditions d'existence peuvent s'avérer objectivement plus dures à vivre que d'autres. Certains métiers n'ont effectivement rien d'indigne *en soi*. Mais le peu d'attrait qu'ils suscitent s'explique aisément par le fait qu'ils sont mal rémunérés, harassants, répétitifs ou dangereux pour la santé.

En parlant, à propos de l'enseignement en alternance, de « filière d'excellence », en évoquant le « noble métier de chauffeur poids lourd »⁸ ou en se désolant des « préjugés » qui portent les parents à délaisser l'enseignement qualifiant⁹, on revalorise ces activités dans les mots, sans qu'il soit jugé nécessaire de les revaloriser dans les faits. La récente interview de Maxime Prévot dans *Le Soir* illustre à merveille cette stratégie discursive. Le président des Engagés suggère de limiter à deux ans l'accès aux allocations de chômage. Et il ajoute : « Moi, je ne crois pas que quiconque soit incapable de travailler... Vous savez, même aider la collectivité à ramasser les déchets (...). Ramasser les déchets, ce n'est pas une fonction indigne, des gens font ça tous les jours, ils sont fiers de se lever le matin et d'aller bosser, heureux de gagner de l'argent pour leur famille, il faut arrêter d'avoir le sentiment qu'il y a des sous-métiers. »¹⁰

4 L'atténuation toute symbolique des rapports de domination s'observe aussi par l'usage de marqueurs **d'euphémisation**. En l'euphémisant, on ne passe pas complètement sous silence la domination. Mais on l'exprime sur un mode mineur, au point de la rendre parfois méconnaissable.

Je pense à certains de nos étudiants de l'ULB qui, désireux de ne pas ajouter de la violence (celle des mots) à la violence (celle que désignent les mots), n'écrivent pas « une famille populaire » mais « une famille ordinaire ». D'autres se disent mal à l'aise à l'idée de

⁸ Journal télévisé de 19h30, RTBF, 5 septembre 2019.

⁹ Voir par exemple la chronique d'Olivier Marchal, directeur de la Cité des Métiers de Charleroi, sur *Matin Première*, RTBF, le 6 septembre 2019, www.rtb.be/article/le-directeur-de-la-cite-des-metiers-de-charleroi-denonce-les-stereotypes-autour-de-l-enseignement-professionnel-10308418

¹⁰ David COPPI, Alexandre NOPPE, Stéphane VANDE VELDE, **Après deux ans au chômage, « pourquoi ne pas ramasser les déchets de la collectivité ? »**, in *Le Soir*, 4 mai 2024.

parler explicitement de «pauvreté» en raison de la violence qui consisterait «à dire des gens qu'ils sont pauvres». L'intention de ne pas blesser inutilement est évidemment louable. Mais elle aboutit, dans des cas comme ceux-ci, à ne plus voir la violence que dans l'expression symbolique de la réalité (le fait de dire la violence, de l'écrire, de la montrer, etc.). Or la violence qu'expérimentent les classes populaires réside moins dans le fait de se savoir pauvre que de l'être réellement¹¹. Vivre dans la rue est bien plus dommageable pour la santé que d'entendre dire que l'on vit dans la rue.

Bien plus, si l'on se refuse à nommer explicitement les rapports sociaux qui produisent la pauvreté de certains, comment parvenir à la penser en relation avec la richesse des autres, et donc à en identifier les causes ? Récemment invité dans l'émission *La grande librairie*¹², l'écrivain Edouard Louis évoque une lecture publique organisée au moment de la sortie de son premier roman¹³. Présente dans l'assemblée, sa mère vient le voir et lui demande : «*Pourquoi tu as dit qu'on était pauvres ?*» Edouard Louis s'interroge : «*Qu'est-ce qui se passe si ma mère ne veut pas dire qu'elle est pauvre ? Comment on change le monde si les pauvres ont honte de dire 'je suis pauvre' ?*»¹⁴

L'inconfort au moment de dire la domination, ou de s'adresser à des représentants des classes populaires, peut aussi transparaître par le déploiement de trésors de précautions oratoires. On donne du «Madame» ou du «Monsieur» à n'en plus finir pour être certain de bien exprimer le respect que l'on porte à son interlocuteur. Avec parfois pour résultat le fait de surligner la distance sociale. «*Rien ne révèle plus un bourgeois, écrit François Bégaudeau, que sa surpolitesse à l'endroit d'un individu de rang inférieur (...) il le ménage comme il ne ménagerait pas un semblable.*»¹⁵ Pensons, à contrario, au

¹¹ On trouvera d'autres développements autour de cette idée dans Jean-Louis SIROUX, Daniel ZAMORA, **La lutte contre les inégalités, promesse oubliée de la lutte contre la pauvreté**, in PAUVÉRITÉ. Le trimestriel du Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, n°4, 2014, www.le-forum.org/uploads/images/pauverite_04_-_web.pdf

¹² Émission *La grande librairie*, France 5, 24 avril 2024.

¹³ Edouard LOUIS, **En finir avec Eddy Bellegueule**, Seuil, Paris, 2014.

¹⁴ Je n'entre pas ici dans la discussion de la démarche littéraire d'Edouard Louis et des enjeux politiques qu'elle soulève.

¹⁵ François Bégaudeau, **Notre joie**, Fayard/Pauvert, Paris, 2021, p. 186.

caractère très direct des échanges entre François Ruffin et la famille Klur dans le documentaire césarisé *Merci patron !* Au terme d'une longue et rocambolesque action menée contre le groupe LVMH¹⁶, les Klur obtiennent une indemnité de plus de 30.000 euros. François Ruffin leur rend visite et ironise sur le nouveau grillage qui borde le jardin : « Ça, les pauvres on leur donne de l'argent, tout de suite ils le dépensent ! »¹⁷ Voilà typiquement le genre de plaisanterie que l'on ne peut faire qu'avec un ou une égale, en tablant sur le fait qu'elle sera comprise comme une plaisanterie.

5 **L'idéalisation** est une autre caractéristique du traitement des classes populaires. Le terme « idéaliser » ne renvoie pas ici au fait d'« embellir » la réalité. Il est utilisé dans son sens philosophique : on idéalise quand on pense le réel conformément à l'idée préalable que l'on s'en fait.

De nombreux discours font ainsi référence à un monde populaire imaginaire. Dans une partie de la tradition marxiste, le prolétariat est cette classe révolutionnaire magnifiée par une iconographie qui n'a parfois qu'un lointain rapport avec le réel. À droite ou à l'extrême-droite, on connaît les discours éculés sur l'« assisté » vautre dans son canapé¹⁸ ou sur le manifestant qui a la violence dans le sang. Ces stéréotypes fonctionnent en roue libre et n'ont besoin d'aucune contrepartie empirique. Ce n'est pas pour rien que, dans certaines communes françaises, le vote *Front national* (aujourd'hui *Rassemblement national*) est inversement proportionnel au nombre d'immigrés qui y résident. L'étranger que l'on redoute, celui que l'on imagine déferler en masse dans les campagnes – la crainte du « grand remplacement » –, est cet étranger idéalisé, dont on entend parler à la télévision et que stigmatise sans discontinuer la presse réactionnaire.

¹⁶ Groupe dirigé par Bernard Arnault et leader mondial de l'industrie du luxe en termes de chiffre d'affaires.

¹⁷ François Ruffin, *Merci Patron !*, Mille et une productions/Les Quatre Cents Clous, 2016.

¹⁸ Je pense à un article paru dans le quotidien français *Le Figaro* (**Enquête sur la France des assistés**, 4 juin 2011) et qui débutait ainsi : « On les surnomme parfois 'les canapés'. Dans le milieu de l'insertion professionnelle, on connaît bien ces demandeurs d'emploi qui ne demandent plus grand-chose, sinon de rester chez eux devant la télévision (...). Un jour, à bout de nerfs, le patron d'une mission locale d'insertion a lancé à l'un d'eux : 'Ce n'est pas le RMI que je vais vous supprimer, c'est le canapé !' » On n'aura pas trop de difficulté à lui trouver quelques résonances dans des discours politiques plus actuels.

Dans un registre moins dramatique, on peut aussi penser à la manière dont est exemplifié le langage populaire dans la littérature et au cinéma (les films dialogués par Michel Audiard par exemple ou aujourd’hui une partie du cinéma «de banlieue»). C’est une langue truculente, formellement inventive, truffée de bons mots, mais largement idéalisée. On peine à y retrouver le langage le plus ordinaire, celui de la vie de tous les jours. Dans les classes populaires comme partout ailleurs, le langage ordinaire est autre chose qu’un exercice de style ininterrompu¹⁹.

6 Certains stéréotypes ont aussi pour conséquence **la dépolitisation** du discours. C’est le cas des discours qui conduisent à reporter sur les pauvres eux-mêmes la responsabilité de leurs conditions d’existence. On connaît la rengaine : les pauvres ne sont pas prévoyants, ils ne savent pas gérer leur budget, ils ne font pas les efforts nécessaires, etc. Le propre de ces discours est d’évacuer les rapports sociaux de l’explication. Tout se passe comme si l’accès aux ressources était illimité et qu’il suffisait, pour s’en sortir, que chacun y mette un peu de bonne volonté («qui veut peut»). L’idée, par exemple, qu’il suffirait de «traverser la rue pour trouver un emploi» est un lieu commun dont le président français, Emmanuel Macron, est malheureusement loin d’avoir le monopole.

En matière de dépolitisation, certaines expressions se révèlent plus ambivalentes. Je pense à la notion de «transfuge de classe» qui, depuis quelques années, fait régulièrement la une des pages culturelles à la suite du succès de nombreux récits de «transfuges». Ces récits ne forment évidemment pas un tout homogène et ils ont pour eux de faire circuler une expression empruntée aux sciences sociales et qui peut s’avérer utile pour penser la situation de ces «transfuges».

¹⁹ Comme l’observe notamment Pierre Bourdieu dans **Vous avez dit ‘populaire’ ?**, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°46, 1983, pp. 98-105, www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1983_num_46_1_2179

Toutefois, comme le relève Laélia Véron, qui vient de publier un intéressant travail sur la question²⁰, on constate que l'usage de plus en plus extensif de cette notion lui fait régulièrement perdre toute épaisseur politique. Que veut-elle encore signifier quand tout un chacun, ou presque, en arrive à s'identifier comme « transfuge », tant sont vagues les critères mobilisés ? Laélia Véron évoque notamment le cas du chanteur Chris (Christine and the Queens) « qui approuve lorsqu'un présentateur le qualifie de transfuge de classe et ajoute ressentir dans son corps une mémoire des muscles de la classe ouvrière alors que son père est professeur d'université et sa mère enseignante dans le secondaire »²¹.

7 Concluons ce rapide tour d'horizon par un septième et dernier trait. Dans bien des discours publics, les classes populaires brillent surtout par **leur invisibilisation**.

En témoignage, par exemple, leur faible présence dans les débats politiques. Ou, si l'on prend le problème par l'autre bout, l'omniprésence dans ces mêmes débats des préoccupations de la « classe moyenne » vers qui semble aimantée l'attention politique. Tout le monde, ou presque, de gauche comme de droite, se déclare viscéralement attaché à défendre les intérêts de la classe moyenne. On ne sait d'ailleurs plus très bien si, au bout du compte, le terme désigne plutôt l'informaticien au salaire annuel à six chiffres ou la travailleuse à temps partiel de la grande distribution. L'un et l'autre sont pourtant loin de partager les mêmes conditions d'existence. Une augmentation du prix de l'énergie ou des denrées alimentaires aura ainsi de toutes autres conséquences sur leurs confort de vie respectifs.

Dernier exemple en date de l'utilisation à géométrie variable de la notion de classe moyenne : le 20 mai 2024, l'actrice Cate Blanchett se décrit comme « blanche », « privilégiée » et faisant partie des « classes moyennes », alors que, selon certaines estimations,

²⁰ Laélia Véron (avec Karine ABIVEN), **Trahir et venger. Paradoxes des récits de transfuges de classe**, La Découverte, Paris, 2024.

²¹ Ibid., p. 14.

sa fortune personnelle avoisinerait les 100 millions de dollars. On peut penser que, dans ce cas précis, être «de classe moyenne» renvoie confusément à une appartenance culturelle (vivre dans le milieu artistique), à un facteur ethnique (être blanche), bien plus qu'à une position dans les rapports de production ou à un niveau de fortune.

Au fond, cette notion de «classe moyenne» condense à elle seule plusieurs traits mentionnés précédemment. On trouvera difficilement meilleur vecteur d'euphémisation (pour parler, sans vraiment en parler, des classes populaires) et de dépolitisation (pour parler, sans vraiment en parler, de classes sociales).

Libre à chacun de compléter par ses propres observations une liste qui ne se veut pas exhaustive.





« Si, par exemple, je fais une formation en réparation d'électro-ménagers, je vais pouvoir réparer mes appareils, je vais pouvoir aller à un Repair Café pour y proposer mes services et me créer des liens sociaux, et peut-être qu'un jour cela me permettra de trouver du travail. »

Les crises sanitaire et énergétique ont eu des conséquences sur les apprenants et la dynamique des groupes en formation à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage : isolement pour la première et renforcement d'une précarité déjà existante pour la seconde. Se posait dès lors la question : comment remotiver les apprenants, comment les remettre en projet pour leur permettre d'avancer dans la vie, alors que leurs besoins primaires ne sont plus satisfaits ?

Caterina Morabito et Nathalie Denis nous font ici le récit du cheminement qui a mené l'équipe de la régionale de l'analyse des difficultés à surmonter à l'élaboration et à la mise en place d'un nouveau dispositif plus en phase avec la réalité des apprenants¹.

Comprendre pour agir : impacts des crises successives et mise en place d'un nouveau dispositif

Rencontre avec Nathalie Denis et Caterina Morabito, responsables de projets filières et passerelles², Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage
Propos recueillis et mis en forme par Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

¹ Récit recueilli en juin 2024.

² Nathalie est également formatrice et toutes deux animent un atelier théâtre.

Commencer par comprendre

Suite à la crise covid et à celle de l'énergie et à l'inflation du prix des biens de première nécessité, y compris celle des loyers, à la rentrée 2022, nous avons très peu d'inscrits. D'habitude, on a des listes d'attente mais ce n'était plus le cas. On s'est aussi rendu compte qu'il y avait un taux d'absentéisme élevé. Et on ne voyait plus beaucoup de motivation chez les apprenants, ils étaient très passifs, en attente d'un apprentissage très scolaire avec des feuilles d'exercices, etc. Pour nous, il y a trois conditions à la motivation : des apprentissages qui font sens, du plaisir et de la reconnaissance. Là, on avait l'impression qu'il n'y avait plus de plaisir, plus d'intérêt, plus de sens. Et ça concernait la majorité des apprenants. On n'avait jamais été confrontés à ce genre de situation. Donc on s'est retrouvés avec des groupes qui fonctionnaient avec 4-5 personnes, alors que précédemment, dans nos groupes, on avait 18 inscrits dont 11 ou 12 personnes toujours présentes. De plus, les apprenants ne voulaient plus travailler en sous-groupes, ils restaient à distance les uns des autres et avaient peur du contact.

On rencontrait aussi beaucoup de difficultés à retravailler avec nos partenaires. Tous s'étaient retrouvés dans la même galère que nous. Tout comme nous n'avions pas assez d'apprenants, ils n'avaient pas assez de stagiaires pour renouer un partenariat sur les mêmes bases qu'avant le covid³. On avait l'impression que chacun devait reprendre ses marques. Après, il y avait aussi tous les problèmes informatiques qui découlaient de la digitalisation croissante de la société. C'était une fracture supplémentaire pour les apprenants.

Il y avait plein d'éléments qui faisaient que notre public reculait par rapport à la formation. On assistait à une sorte de dépression sociale. On a réfléchi et on s'est rendu compte que les différentes crises avaient fort fragilisé les apprenants. Comment tu peux te projeter dans un apprentissage quand, avec le covid, tu as vécu la peur d'être avec les autres ? Quand, avec la crise économique et l'inflation, tu vis dans la précarité ? Notre agente

³ Voir : Caterina MORABITO, **Ma fonction de responsable de projets filières et passerelles. Pourquoi, comment et avec quelles retombées ?**, in *Journal de l'alpha*, n°206, 3^e trimestre 2017, pp. 104-113, www.lire-et-ecrire.be/ja206

de guidance ne s'en sortait plus pour traiter tous les problèmes psychosociaux. Heureusement, on a eu l'opportunité d'engager une agente supplémentaire pour la renforcer. Puis on a réfléchi tous ensemble⁴ et on a eu l'idée de mettre en place un dispositif où la question centrale serait : comment affronter la crise quand on a des difficultés de lecture et d'écriture ?

Se mettre en projet

À partir de là, on est revenu à l'historique de la régionale, à nos valeurs et à nos méthodes. Et on s'est rendu compte que nous aussi, avec le covid, on avait perdu l'habitude de travailler en équipe et qu'il n'y avait plus de cohésion entre nous. On a alors décidé de se remobiliser autour d'un projet commun et on a choisi le thème de la crise qui serait travaillé dans tous les groupes. Comme méthodologie, on a opté pour les Intelligences citoyennes⁵ qui permet de construire du collectif. Et on s'est assez naturellement tournés vers *Se dire et agir*⁶ qui adapte la méthodologie des Intelligences citoyennes au public de l'alpha. On commencerait par une journée de lancement avec tous les apprenants pour leur présenter le nouveau dispositif et les mobiliser. On a aussi choisi une série de démarches dans le manuel, qu'on a d'abord vécues entre nous et que chacun animerait ensuite, dès janvier 2023, dans son groupe, qu'il soit ou non CISP⁷, et à son propre rythme.

On voulait remettre l'apprenant au centre et repartir de ses besoins. On voulait lutter contre l'individualisme ambiant et être créatifs dans la solidarité. On voulait aussi pouvoir déboucher sur des actions politiques pour faire remonter les différentes

⁴ Direction, formateur-riche-s, agentes de guidance, responsables partenariats et responsable de pôles projets.

⁵ Voir : Majo HANSOTTE, **Les intelligences citoyennes et l'émancipation**, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 31-33, www.lire-et-ecrire.be/ja145

⁶ Majo HANSOTTE et al., **Se dire et agir avec les autres. Dire le Juste, l'Injuste et construire des Intelligences citoyennes**, *Lire et Écrire*, 2021, <https://lire-et-ecrire.be/Manuel-Juste-et-Injuste>

⁷ Les régionales wallonnes de Lire et Écrire sont reconnues par le Décret wallon du 10 juillet 2013 relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle. Pour info sur le décret, voir par exemple : www.interfedeb.be/cest-quoi

problématiques que rencontrent nos apprenants : une double précarité liée d'une part aux difficultés auxquelles ils sont confrontés en raison de leur illettrisme et d'autre part à la non-satisfaction de leurs besoins primaires. Si ces besoins ne sont pas pris en compte, ils n'ont pas la tête à se projeter dans quoi que ce soit – y compris la formation – et c'est totalement compréhensible.

Lors de la journée de lancement en septembre 2022, pour présenter Le thème de l'année? et le dispositif aux apprenants, on a travaillé avec eux autour d'une fresque qu'on a construite ensemble : la fresque plurielle de Se dire et agir (voir encadré).

La fresque plurielle⁸

On place une longue bande de papier kraft sur le sol où on inscrit une phrase – ici c'était le titre du dispositif : comment affronter la crise quand on a des difficultés de lecture et d'écriture ? Puis chacun est invité à y déposer ce que cette phrase éveille en lui, comment elle lui parle : un dessin, un mot, un collage, un objet... Une fois que tout le monde s'est exprimé, on tourne autour de la fresque en regardant ce que les autres ont déposé et on peut compléter. Ensuite on s'assied autour de la fresque et chacun choisit quelque chose qui l'a interpellé personnellement, soit parce que ça conforte ou complète ce qu'il pense ou ressent, soit parce que c'est quelque chose qui l'interpelle ou qu'il ne comprend pas. *«La fresque permet de construire un premier 'Nous', un premier collectif du fait d'avoir brassé les représentations et d'avoir 'pris avec soi' l'apport d'autres personnes. C'est une démarche de reconnaissance réciproque qui permet de prendre confiance dans la capacité d'un groupe à s'exprimer et à faire œuvre commune.»*⁹

⁸ Pour plus de détails, voir : Majo HANSOTTE et al., **Se dire et agir avec les autres**, op. cit., pp. 18-29.

⁹ Ibid., p. 24.

Au début, ce n'était pas la joie parce que les apprenants ne voulaient plus entendre parler de la crise : « *C'est toujours la même chose ; on ne vient pas ici pour ça ; on vient pour se distraire.* » On leur a expliqué qu'on leur proposait ce nouveau dispositif parce qu'on voulait partir de leurs besoins pour que la formation ait du sens pour eux, qu'ils puissent faire des apprentissages qui leur permettent de trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent et, du coup, de se sentir mieux. Donc ça a été compliqué au départ, y compris avec ceux qui, avant le covid, s'investissaient dans le militantisme¹⁰.

S'engager dans un nouveau partenariat

Notre point de départ a été de se dire : « *Avant d'aller plus avant pour renouer avec nos partenaires en formation préqualifiante et qualifiante, il faudrait d'abord s'orienter vers des partenariats alternatifs pour tenter de répondre aux besoins primaires des apprenants, leur permettre d'affronter la crise.* » On a fait (mentalement) le tour de nos partenariats d'avant le covid et on s'est dit qu'on pourrait redémarrer le partenariat avec le Plein Air¹¹, un CISP qui, outre qu'il propose des formations, s'est investi dans l'économie circulaire – recyclerie, réparation de petits électros, upcycling, biomaraichage... – mais sous une nouvelle forme. Alors que précédemment nous étions dans une optique de passerelle entre l'alpha et la formation (pré)qualifiante, suite à la crise, il nous fallait entrer dans une nouvelle dynamique.

C'est ainsi qu'en décembre 2022, nous avons décidé de reprendre le partenariat avec le Plein Air et on s'y est rendus avec les apprenants pour qu'ils puissent voir leurs différents projets. Les apprenants y ont participé à des ateliers, notamment un atelier d'upcycling pour préparer Noël. Et là, ça a été la révélation ! Ils ont aussi découvert la ressourcerie, la recyclerie, le magasin de vêtements de seconde main... Certains étaient venus avec des pieds

¹⁰ Voir : Cécilia LOCMANT et Bénédicte MENGEOT, **Campagnes de sensibilisation : pourquoi Rosa ne parle pas en « je » mais résonne en « nous »**, in *Journal de l'alpha*, n°210, 3e trimestre 2018, pp. 44-60, www.lire-et-ecrire.be/ja210

¹¹ www.cpas.mons.be/services/emploi-et-formation/le-plein-air

de plomb mais après, quand ils ont vu qu'il y avait moyen de réparer des petits électros, qu'on peut trouver des machines à laver avec un label de qualité pour 100 euros, ils ont dit que c'était génial. Donc, le fait d'en parler, ça ne marche pas ; le fait de le vivre, ça change tout. Ils ont vu que la ressourcerie nous intéressait aussi – Caterina a même acheté un vélo – et se sont dit qu'ils pourraient faire autre chose avec l'argent ainsi épargné. Un changement de regard s'est opéré sur le fait que ces services ne sont pas réservés aux pauvres. Pour eux, ressourcerie était égal à pauvreté, pauvreté à crise et « *la crise, j'en ai marre, donc je vais pas dans ce genre d'endroit* ». Suite à cette visite, on a pu les amener à réfléchir sur « qu'est-ce que consommer autrement m'apporte personnellement ? » Mais aussi sur « qu'est-ce que ça apporte à la planète ? », question qu'ils ne s'étaient pas posée jusque-là. Il faut savoir que pour nos apprenants – mais pas que pour eux ! – la reconnaissance passe d'habitude plutôt par l'achat d'un gsm dernier cri.

Notre objectif était que les apprenants y retournent seuls ou avec leur famille mais, dans la pratique, ce n'est pas possible pour tous.

Nathalie s'est rendu compte que pour les apprenants de son groupe, inscrits à Lire et Écrire en filière réinsertion sociale – pour la plupart des personnes âgées ou très fragilisées, dont une seule possède une voiture –, c'était compliqué de se rendre à Mons, au Plein Air, de manière autonome. Elle a donc cherché des lieux alternatifs ici, à La Louvière, et a découvert les magasins citoyens : magasin de vêtements de seconde main, restaurant, coiffeur, pédicure... où les prix sont un peu moins élevés qu'ailleurs. Elle s'y est rendue avec son groupe et depuis, certains y retournent seuls. Un samedi, le groupe est aussi allé visiter la donnerie de La Louvière, visite qui s'est poursuivie autour d'un verre, moment convivial où des liens se sont créés. Les apprenants se sont ensuite retrouvés pour passer d'autres moments ensemble, dont le réveillon du Nouvel An. Ce qui fait dire à Nathalie, que « *c'est tout gagné !* »

En allant au Plein Air avec les apprenants, l'objectif était aussi de faire changer le regard des formateurs et des stagiaires de ce centre sur les personnes en difficulté avec les savoirs de base, leur montrer que ce n'est pas parce qu'elles ont ces difficultés qu'elles n'ont pas de compétences manuelles – les ateliers d'upcycling ont permis aux apprenants de montrer ce qu'ils savaient faire – et ne peuvent pas être acteurs de leur environnement.

Un autre projet que nous avons mis en place était les ateliers « zéro déchet » pour lesquels nous avons fait appel à Ophélie Noël, chargée de projets en prévention des déchets à la commune de La Louvière¹². Chaque groupe a choisi un thème d'atelier parmi ceux qu'Ophélie proposait : produits ménagers, produits de beauté, tri des déchets, compost, cycle de l'eau... Ces animations ont cartonné et c'était très valorisant pour les apprenants quand, à la fin de la journée, leurs enfants sont venus voir ce que leurs parents avaient réalisé et se sont montrés vivement intéressés. Pour nous, c'était génial car c'est justement ce qu'on vise : que ce que les apprenants apprennent chez nous sorte de Lire et Écrire, qu'il y ait transmission des savoirs !

Dans le groupe de Nathalie, cette journée a débouché sur un projet de création de produits de beauté qui sera l'occasion d'une nouvelle sortie, à Bruxelles cette fois, pour aller acheter dans une boutique spécialisée les ingrédients qui serviront à confectionner les produits. L'occasion de travailler les compétences de base en lien avec le projet – comparaison des prix des produits, recherche des horaires de train... – mais aussi l'occasion d'apprendre des choses sur le fonctionnement du corps humain. Par exemple : ce produit resserre les pores de la peau mais c'est quoi un pore ?

¹² www.lalouviere.be/ma-ville/services-communiaux/environnement/zero-dechet

Pour le moment, nous sommes en plein dans la préparation d'un *Festival des alternatifs* qui aura lieu le 3 juillet 2024 et où les apprenants pourront montrer aux visiteurs tout ce qu'ils ont appris au Plein Air et avec Ophélie lors des ateliers « zéro déchet ». Chaque groupe tiendra un stand sur un thème qu'il a choisi : les produits ménagers alternatifs, etc. Dans leur stand, les apprenants distribueront une petite fiche aux visiteurs, en lien avec leur thème, par exemple, pour les produits corporels, comment fabriquer soi-même du beurre de cacao. Pour eux, c'est un vrai changement de posture : d'apprenants, ils deviennent acteurs-animateurs.

Nous avons eu l'idée d'inviter le Plein Air au festival pour qu'il y tienne aussi un stand mais, pour des raisons extérieures au projet, il ne pourra pas y participer. Ce sera pour l'an prochain puisque nous avons décidé d'organiser un nouveau festival chaque année...

S'appuyer sur l'expérience de ce dispositif pour préparer le futur

Parallèlement, on s'est rendu compte de la nécessaire évolution du métier de formateur. Aujourd'hui, on ne peut plus se cantonner aux méthodes d'apprentissage des savoirs de base et ne pas posséder d'autres savoirs et compétences. L'année prochaine (2024-2025), le projet portera sur l'alimentation saine. L'exploitation du thème ne se limitera pas à des animations ponctuelles pour lesquelles on ferait venir des animateurs extérieurs. Nous voulons être à l'aise sur cette thématique pour animer nous-mêmes tout au long de l'année. Ça nous permettra aussi d'adapter la méthodologie et les contenus à notre public¹³, de travailler les savoirs de base en lien avec le thème. Et donc l'équipe a décidé de se former, d'un point de vue théorique et pratique, auprès de l'Observatoire de la santé¹⁴. Travailler nous-mêmes les

¹³ Par exemple : tous les apprenants n'ont pas un grand frigo pour y conserver des légumes, certains n'ont qu'un micro-ondes pour préparer les repas... Nous voulons partir de la réalité des apprenants pour réfléchir avec eux à comment manger sain quand les conditions matérielles ne sont pas optimales.

¹⁴ <https://observatoiresante.hainaut.be>

contenus avec les apprenants nous permettra par ailleurs d'être assurés que les apprenants resteront au centre des apprentissages et de tout mettre en œuvre pour qu'ils puissent s'approprier les savoirs et savoir-faire afin d'être capables de les transmettre à d'autres.

Nous avons aussi en projet de poursuivre le redéploiement de nos partenariats. L'idée est de permettre à nos apprenants d'aller en stage chez des partenaires. Dans un premier temps au Plein Air avec qui nous allons tester des formules qu'on évaluera et réajustera avant de créer des partenariats avec d'autres CISP, toujours autour des pratiques alternatives. Il s'agira de stages où les apprenants rejoindront pour une journée un des groupes du Plein Air en formation (pré)qualifiante. Ils auront ainsi l'occasion d'échanger avec des stagiaires qui apprennent un métier dans lequel ils peuvent se projeter, de développer l'envie de s'inscrire eux aussi en formation dans cette filière. Ce qui pourrait les aider à quitter le « cocon » de Lire et Écrire pour avancer dans la réalisation de leur projet personnel.

À la rentrée 2024, nous allons aussi aller animer une journée avec les stagiaires et les formateurs du Plein Air pour les sensibiliser au problème et aux causes de l'illettrisme. L'idée ici est de constituer un groupe mixte regroupant des stagiaires du Plein Air en difficulté avec les savoirs de base et des apprenants de Lire et Écrire en demande d'aller en stage au Plein Air. Tous les vendredis matin, ce groupe sera animé par une formatrice de Lire et Écrire qui travaillera avec eux les savoirs de base, en lien avec les filières de formation des participants du Plein Air. Les apprenants de Lire et Écrire passeront ensuite l'après-midi dans un groupe du Plein Air et pourront se familiariser avec les savoirs et savoir-faire relatifs à la filière qu'ils auront choisie. En préparation, avec les agentes de guidance, nous avons commencé à rencontrer chaque apprenant en entretien individuel pour définir son projet pour l'année prochaine, qu'il soit ou non professionnel : ce qu'il a envie de faire ; les compétences qu'il a acquises à Lire et Écrire ou ailleurs ; ses atouts, ses freins et perspectives d'avancement de sa mise en projet ; etc. Cela sans chercher à mettre la pression pour que tous s'orientent dans un parcours d'insertion socioprofessionnelle car on est bien conscient qu'aujourd'hui,

pour certains, ce n'est tout simplement pas possible, que ce soit pour des raisons liées à l'âge ou pour d'autres raisons. Ceux qui ne se projettent pas dans une optique d'ISP, on les questionnera sur leur motivation à apprendre, sur le projet qu'ils poursuivent en venant à Lire et Écrire pour tenter de répondre le mieux possible à leurs besoins. C'est sur cette base qu'on compte construire nos futurs partenariats : aller vers les partenaires potentiels sur base des demandes des apprenants et, parallèlement, redéfinir, ajuster, compléter notre dispositif pédagogique de formation. C'est-à-dire exactement l'inverse de ce qu'on faisait avant le covid.

Un public en besoin d'un ancrage social

En majorité, nos apprenants sont des personnes difficilement employables même s'ils arrivent à atteindre un bon niveau en lecture-écriture. C'est pour eux souvent très compliqué de trouver du travail. Selon les échos reçus d'un CISP vers lequel nous orientions précédemment des apprenants, le souci principal ne tenait pas tant à leurs difficultés en lecture et écriture, ni même en maths, mais plutôt à leur motivation, aux obstacles psychosociaux qui les freinent et à des questions de savoir-être. On entend aussi parfois qu'ils n'ont pas la « valeur travail ». C'est un peu fort car c'est oublier que certains ont travaillé très jeunes, qu'ils se sont cassé le dos au travail, y ont laissé leur santé... S'engager dans un nouvel emploi nécessite par ailleurs souvent d'investir dans l'achat d'une voiture ou d'avancer l'argent d'un abonnement de transports en commun. Et en fin de compte, quand ils font les comptes, les gens se disent : « *Je vais me mettre en danger mais pour quel résultat ?* » Plutôt que de s'engager dans un avenir incertain, une partie d'entre eux préfèrent rester à Lire et Écrire parce qu'ils y trouvent une zone de confort, une « famille », parce qu'ils y sont reconnus... Ce n'est pas qu'on veut les conforter là-dedans mais nous devons en tenir compte.

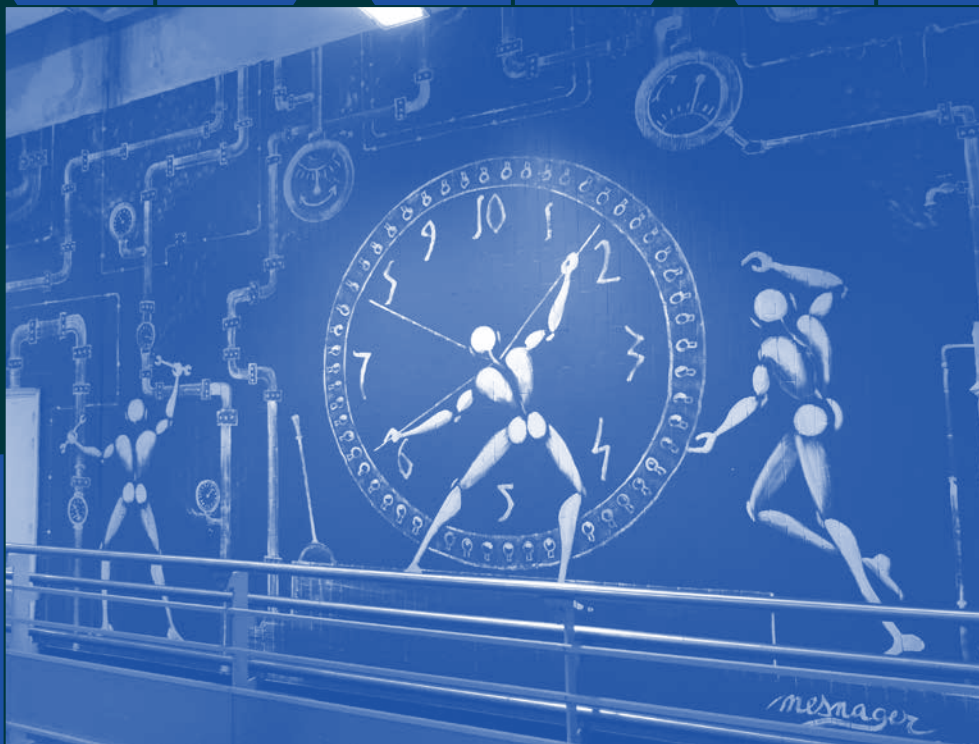
Aussi, quand un apprenant nous dit qu'il travaille au noir pour boucler ses fins de mois, qu'est-ce qu'on peut lui dire ? « *Ce n'est pas bien de travailler au noir parce que tu ne cotises pas pour tes droits sociaux* » ? Quelle légitimité a-t-on de leur tenir ce discours, alors qu'ils sont dans des situations où ils n'ont pas d'alternative pour s'en

sortir ? Le seul projet de formation qui semble réaliste quand on a peu ou pas de perspective sur le marché de l'emploi, c'est de se dire : *« J'ai envie d'apprendre ; j'apprends peut-être pour trouver du travail mais je peux aussi apprendre pour moi parce que ce que j'apprends, je vais pouvoir l'utiliser dans ma vie personnelle. Si, par exemple, je fais une formation en réparation d'électroménagers, je vais pouvoir réparer mes appareils, ceux de ma famille, de mes copains, je vais pouvoir aller à un Repair Café pour y proposer mes services et me créer des liens sociaux, et peut-être qu'un jour cela me permettra de trouver du travail. »* C'est autre chose que de centrer tout son projet sur la recherche d'un emploi. Ce serait leur mettre de la poudre aux yeux que de leur dire : *« D'abord tu vas te former, tu vas aller en stage, et puis tu vas trouver un travail et tu auras des congés payés... »* Par contre, on leur ouvre des perspectives si on leur dit : *« Si tu fais un apprentissage, une formation métier et que tu la fais aussi pour toi, tu sortiras de toute façon gagnant. »*

On doit parallèlement travailler sur les stéréotypes comme celui selon lequel l'avenir professionnel d'une femme illettrée serait de devenir technicienne de surface et celui d'un homme illettré, maçon. L'une comme l'autre peuvent développer bien d'autres compétences, que ce soit pour en faire un métier ou un hobby, et c'est à nous de leur en montrer la faisabilité en leur proposant des visites, des ateliers, des stages... qui vont leur en donner le goût.

Bref, nous avons du boulot. On ne peut pas continuer à travailler comme il y a cinq ans, sinon on va droit dans le mur. Le public est le même mais la réalité des apprenants et leur environnement ont changé.





« Pour tendre vers le monde de l'emploi de manière consciente, réfléchie et éveillée, la compréhension du monde du travail, de ses enjeux individuels et sociétaux, de ses règles et de ses possibles pièges est une des compétences transversales essentielles. »

Dans cet article, nous tenterons d'explorer la thématique de ce numéro – *Comprendre le monde* – à la lumière des *Balises pour l'alphabétisation populaire*, le cadre de référence de Lire et Écrire¹. Pour ce faire, nous procéderons par étapes, selon la logique de l'entonnoir. En effet, pour saisir toute sa portée, il est nécessaire de situer l'enjeu de la compréhension du monde dans un contexte plus large. Ainsi, nous commencerons par évoquer l'éducation permanente dans laquelle s'inscrit l'alphabétisation populaire, avant de nous pencher plus spécifiquement sur cet ambitieux enjeu.

Comprendre le monde à travers le prisme des Balises : un enjeu de l'alphabétisation populaire

Laura Fournaux, responsable de projets à Lire et Écrire Wallonie

L'éducation permanente : un premier socle

Indissociable de l'éducation populaire telle qu'elle s'est développée en France, l'éducation permanente est une démarche favorisant « *chez les adultes* :

- une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société ;
- *des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation ;*
- *des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie*

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

sociale, économique, culturelle et politique»².

L'éducation permanente, loin d'être un simple concept théorique, se traduit par les actions concrètes d'environ 280 associations, ce qui représente non moins de 2300 travailleurs équivalent temps plein en Fédération Wallonie-Bruxelles³. Elle vise particulièrement les publics fragilisés, économiquement et socialement. Elle contribue au développement de leur compréhension des questions de société et de leur pouvoir d'agir.

L'alphabétisation populaire : une orientation politique et pédagogique

À l'instar de l'éducation populaire, l'alphabétisation est née en réaction aux inégalités touchant la société : tous les adultes ne savent pas lire ni écrire, malgré l'instruction obligatoire. L'alphabétisation dite populaire, défendue par Lire et Écrire, considère l'analphabétisme comme une conséquence de la société inégalitaire dans laquelle nous vivons. Dès lors, elle revendique le droit pour toutes et tous à *une alphabétisation de qualité dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité*.

L'alphabétisation populaire ne considère pas l'apprentissage des savoirs de base comme une fin en soi, mais comme un moyen, un outil, parmi d'autres, permettant aux apprenants d'accroître leur autonomie, de prendre une part active dans la société et de développer leur esprit critique. Elle s'organise avec la participation directe des membres du groupe : les apprenants sont acteurs de leurs apprentissages. Aussi, l'alphabétisation populaire s'articule autour de divers choix pédagogiques. Citons-en trois.

Tout d'abord, une démarche d'alphabétisation populaire prend vie dans une approche collective : l'apprenant, le formateur et le groupe. Nécessitant des moments de réflexion et d'appropriation

² Extrait de l'article 1 du Décret relatif au développement de l'action d'Éducation permanente dans le champ de la vie associative du 17/07/2003, www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558

³ D'après les chiffres du Service de l'Éducation permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles : www.educationpermanente.cfwb.be

individuels, l'apprentissage repose aussi sur la confrontation des idées et des expériences, servant à la fois de ressources pour le groupe et de déclencheur au « conflit sociocognitif »⁴. Le collectif, s'il est ancré dans un climat sécurisé, permet au participant de se décentrer, de prendre sa place au sein du groupe, de créer un environnement de solidarité reposant sur des échanges horizontaux. Dans ce contexte, le formateur fait partie intégrante du groupe et veille à son bon fonctionnement.

Ensuite, l'alphabétisation populaire est très attachée au sens : elle n'élabore pas son contenu sur base d'un programme établi d'avance, mais selon les envies, les projets, les intérêts des participants – de l'individu et du groupe. Ce faisant, elle donne sens aux apprentissages, puisque ceux-ci sont directement liés aux réalités et aspirations des apprenants.

Enfin, l'alphabétisation populaire convoque diverses pratiques pédagogiques (telles que les intelligences citoyennes, l'auto-socio-construction des savoirs ou les ateliers ECLER) qui se veulent émancipatrices *si elles travaillent le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport au pouvoir, le rapport au savoir, le rapport au monde et « tricotent » ensemble quatre processus :*

- *le processus d'égalité ;*
- *le processus d'autorisation qui vise le développement du pouvoir d'agir ;*
- *le processus d'apprentissage qui vise l'acquisition de savoirs émancipateurs ;*
- *le processus de réflexivité.*

L'ensemble de ces orientations pédagogiques soutient les enjeux (aussi appelés *compétences transversales*) de l'alphabétisation populaire, définis dans son cadre de référence :

- s'autoriser/oser ;
- se situer/s'estimer ;

⁴ Le conflit sociocognitif est la confrontation de points de vue différents entre membres d'un même groupe pouvant favoriser l'apprentissage (Doise et Mugny, 1997). Pour plus d'informations sur ce concept en contexte formatif, voir : Maria-Alice MÉDIONI, **Faire du conflit un levier pour l'apprentissage**, in *Journal de l'alpha*, n°208, 1^{er} trimestre 2018, pp. 64-71, www.lire-et-ecrire.be/ja208

- comprendre le monde, les autres, son environnement ;
- réfléchir/questionner/chercher, développer une pensée critique ;
- travailler et construire ensemble dans la coopération et la confrontation ;
- imaginer, créer et agir solidairement.

Comme vous l’aurez compris, c’est le troisième de ces enjeux qui fera l’objet de la section suivante.

Comprendre le monde : un enjeu lourd de sens

« *Le savoir, c’est le pouvoir* » déclarait Francis Bacon⁵. En effet, prendre le contrôle de sa vie, poser des choix éclairés, agir en citoyen clairvoyant ou encore défendre ses droits nécessitent incontestablement de connaître et de comprendre l’environnement qui nous entoure – des règles tacites de fonctionnement de sa communauté aux questions sociétales faisant débat dans l’actualité.

Paulo Freire (1921-1997), pédagogue brésilien ayant principalement œuvré pour « une alphabétisation libératrice », pose les fondements d’une « pédagogie critique ». Dans son célèbre ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1968), puis dans sa dernière publication *Pédagogie de l’autonomie* (1996), il soutient que la relation formateur-apprenant n’est pas à sens unique, en opposition à une conception plus traditionnelle de l’apprentissage (appelée « pédagogie bancaire » dans ses écrits) qui considère l’enseignant comme le « donneur » et l’élève comme le « receveur » de leçons. Selon lui, l’apprentissage se bâtit dans un dialogue constant, des aller-retours entre formateur et apprenants, ce qu’il nomme « la relation dialogique ». En ce sens, le formateur devrait partir de l’expérience vécue de l’apprenant pour concevoir une situation d’apprentissage. Au départ d’une « conscience naïve »⁶ et de la curiosité de l’élève, la tâche du formateur est de mettre en place les conditions pédagogiques qui permettront de

⁵ Bien que cette citation soit généralement attribuée à Francis Bacon, il semblerait qu’elle apparaisse de manière écrite pour la première fois sous la plume de Thomas Hobbes dans son ouvrage philosophique *Léviathan* (1651).

⁶ Pour en savoir plus sur les différents niveaux de conscience tels que les conçoit Paulo Freire, voir : **Les niveaux de conscience chez Paulo Freire**, <https://iresmo.jimdofree.com/2019/01/28/les-niveaux-de-conscience-chez-paulo-freire>

problématiser l'expérience pour parvenir à la « conscience critique ». C'est précisément ce processus de conscientisation qui doit permettre l'émancipation de l'apprenant, en dépassant la simple observation pour tendre vers un raisonnement où la réalité est objectivée en tant que « réalité historique » dans une perspective de transformation de cette réalité⁷.

Dans son sillage, Edgar Morin, sociologue et philosophe français, livre, dans une trilogie⁸, sa conception de l'éducation, une « éducation complexe » dans laquelle il place l'humain au cœur des préoccupations. Humain constitué de ses forces et de ses faiblesses, de ses réussites et de ses erreurs. L'éducation doit alors permettre l'apprentissage du « vivre » et, surtout, du « vivre ensemble ». Comme son confrère brésilien, Edgar Morin préconise de partir des besoins et intérêts de l'apprenant afin de donner sens aux apprentissages. Il plaide aussi pour une transdisciplinarité, c'est-à-dire le fait d'aborder les différents contenus pédagogiques dans une perspective globale, contextualisée et systémique, permettant de faire des liens et de saisir les articulations qui se nouent entre les choses. En effet, la réalité étant complexe, il convient de situer son expérience dans son contexte pour en démêler les enjeux et en dessiner les nuances.

Ainsi éclairé, conscient de son environnement sous ses multiples formes et de sa responsabilité au sein du monde, l'homme est citoyen. En éducation populaire, « *la citoyenneté concerne le lien politique de l'individu à la société, la place qu'il occupe dans le travail que la société fait sur elle-même pour progresser vers la démocratie* »⁹. Dans ses écrits, Edgar Morin milite aussi pour l'instauration d'une véritable démocratie dans les lieux d'apprentissage¹⁰, afin de permettre aux apprenants et formateurs l'exercice de leur citoyenneté, tendant ainsi vers un système collaboratif plutôt que compétitif. Tout ceci fait écho à l'alphabétisation populaire qui « *envisage la citoyenneté*

⁷ Paulo FREIRE, **Pédagogie des opprimés**, FM/petite collection Maspero, 1974, p. 68.

⁸ **La Tête bien faite : repenser la réforme, réformer la pensée** (1999), **Relier les connaissances** (1999) et **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur** (1999). Trilogie complétée par **Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation** (2014).

⁹ **Balises pour l'alphabétisation populaire**, op. cit., p. 73.

¹⁰ À noter que l'auteur centre davantage son propos sur l'enseignement, de l'école primaire à l'université.

principalement du point de vue des conditions de l'expérience citoyenne : l'accès à la reconnaissance et au pouvoir social d'agir»¹¹. Tout est bien interconnecté ! Qui dit *démocratie*, dit *débat*, et donc potentiellement *conflit*. Celui-ci peut être source d'incertitude. L'erreur, l'incertitude font intrinsèquement partie de nos vies en tant qu'êtres humains. Dès lors, apprendre à les reconnaître, à les accepter et à les affronter constitue des compétences essentielles pour évoluer dans un monde de plus en plus touché par une multitude de crises¹². « *Le plus grand apport de connaissance du 20e siècle a été la connaissance des limites de notre connaissance. L'incertitude est notre lot, non seulement dans l'action, mais aussi dans la connaissance* »¹³. À l'heure des réseaux sociaux et du foisonnement de contenus, où information et désinformation cohabitent, comprendre une affirmation pour pouvoir la remettre en question, se permettre le doute et solliciter son esprit critique semblent indispensables pour éviter les méandres du dogmatisme.

Ainsi, comprendre le monde, c'est d'abord s'y situer pour en discerner les contours, c'est aussi mettre en réflexion les certitudes et hésitations, et c'est enfin se donner les clés du pouvoir d'agir en citoyen responsable. Nous terminerons sur ces mots d'Edgar Morin : « *Enseigner la compréhension entre les personnes est la condition et le garant de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité.* »¹⁴



¹¹ **Balises pour l'alphabétisation populaire**, op. cit., p. 73.

¹² Crises économiques, sanitaires, écologiques, énergétiques, politiques, etc.

¹³ Edgar MORIN et Patrick VIVERET, **Comment vivre en temps de crise**, 2010, p. 18.

¹⁴ **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur**, op. cit., p. 51, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_fre



« Évoquer la présence du personnel domestique à demeure au 19^e siècle a permis de tirer des fils pour aborder les formes actuelles de la domesticité, thème qui fait sens pour les apprenant·e·s qui connaissent bien le système actuel des titres-services par exemple. »

Formatrice au Collectif Alpha, Bénédicte Verschaeren – par ailleurs historienne de l’art – y anime des ateliers histoire dont l’objectif est de permettre aux apprenants de relier leur histoire personnelle à la grande histoire, celle des collectivités et des peuples.

Pour rendre compte de son travail en lien avec le thème de ce *Journal de l’alpha*, l’ancrage sera notre fil rouge : c’est par l’ancrage que les participants aux ateliers vont entrer en résonance avec le monde et le comprendre en prenant part à son histoire.

S’ancrer pour développer sa compréhension du monde

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française
À partir d’une rencontre avec Bénédicte Verschaeren,
formatrice au Collectif Alpha

Partir des apprenants

Depuis qu’elle travaille au Collectif Alpha, Bénédicte a toujours été frappée par l’intérêt que les apprenants manifestaient pour des visites et des animations leur permettant de mieux connaître et comprendre la Belgique, la société et le monde. Ce qui l’a confortée dans l’intérêt de développer régulièrement de telles pratiques. Et ce, en partant des questions, des propos, des demandes des apprenants. Aussi, en faisant appel à leurs expériences, à leurs savoirs déjà là, pour ensuite les élargir avec de nouveaux apports, tisser ensemble anciens et nouveaux savoirs, enrichir et développer la réflexion, et rebondir collectivement. Enfin en conceptualisant leurs questionnements pour les transformer en

pistes de travail. John Dewey disait que tout apprentissage doit être une réponse aux questions que les élèves se posent¹, sans quoi il n'y aura pas de réel apprentissage.

«Partir des expériences et des connaissances des apprenants nous paraît essentiel. Nous ne sommes pas dans une pédagogie bancaire qui, à l'instar d'un entonnoir, déverserait un savoir. Ce concept de Paulo Freire² est moteur de notre travail. Mettre les apprenants en position de détenteurs de savoirs, de les dire, les exprimer est important pour nous. Cela leur permet d'en exprimer, d'en développer d'autres. Donner un rôle actif à chaque membre du groupe, c'est permettre à chacun d'être en position de chercheur et d'explorer des réponses. Riches de leurs connaissances, de leurs expériences, de leurs questions, de leurs préoccupations, de leurs curiosités les apprenants aborderont les problématiques posées.»³

Leurs intérêts, leurs questions, les apprenants les expriment, plus ou moins clairement, lors de discussions à la pause-café par exemple. Des questionnements peuvent aussi émerger de la découverte de documents proposés par la formatrice et qui vont titiller leur curiosité.

Ainsi, dans le cadre de l'atelier histoire qu'elle anime, Bénédicte demande aux participants de dire ce qu'évoque pour eux le mot «histoire». Un participant cite le nom d'Abd el-Kader et explique qu'il s'agit d'une figure emblématique de la résistance algérienne contre les colons français. À la suite de cela, Bénédicte fera des recherches et se procurera le catalogue de l'exposition consacrée à Abd el-Kader en 2022 au Mucem (Marseille)⁴ et l'intégrera dans une démarche sur la colonisation qui fait partie de l'histoire des pays dont sont originaires les participants à l'atelier.

¹ Idée développée dans son ouvrage *Democracy and Education* publié en 1916 (version française : J. DEWEY, **Démocratie et éducation**, Armand Colin, 2018). Article présentant la pensée de John Dewey – toujours actuelle ! – sur la pédagogie : www.radiofrance.fr/franceinter/philosophie-americain-john-dewey-et-son-manuel-de-pedagogie-7238973

² Paulo FREIRE, **Pédagogie des opprimés**, FM/petite collection Maspero, 1974, pp. 56-70.

³ Bénédicte VERSCHAEREN, **Espaces de vie. Des inégalités dans le logement hier et aujourd'hui avec comme lieu ressource la Maison Autrique**, Collectif Alpha, 1001 idées pour une alphabétisation émancipatrice, 2024, p.6, www.cdoc-alpha.be/Record.htm?record=19128973124919461559

⁴ www.mucem.org/programme/exposition-et-temps-forts/abd-el-kader

Autre exemple : un apprenant qui participe aux activités d'une association dans son quartier y a entendu parler d'histoire sociale et arrive à l'atelier histoire avec cette demande : « *Je voudrais que l'on parle de l'histoire sociale.* » Occasion saisie par Bénédicte pour amorcer un travail sur l'histoire sociale belge dont les apprenants sont comme nous toutes et tous héritiers. Cette histoire, ils ne la connaissent pas et ne peuvent donc pas faire de lien entre la lutte pour les droits sociaux au siècle dernier et les actions menées par les travailleurs pour préserver ces droits aujourd'hui. Aborder l'histoire sociale en formation permet aux apprenants de se l'approprier et d'exprimer leur solidarité avec d'autres travailleurs, notamment à l'occasion de différentes actions collectives.

Inscrire ses démarches dans l'alphabétisation populaire

Ses ateliers histoire, Bénédicte les conçoit en lien avec les finalités de l'alphabétisation populaire, qui sont aussi celles du Collectif Alpha⁵, soit la compréhension du monde, la réflexion critique et l'action citoyenne pour le changement social. *Les Balises pour l'alphabétisation populaire*⁶ lui permettent d'articuler le travail sur la compréhension du monde avec l'acquisition de compétences à l'oral, en langue écrite et en mathématiques. Il s'agit de permettre aux apprenants « *de vivre des situations naturelles, 'vraies', de prise de parole, de lecture, d'expression écrite, de traitement de données, d'argumentation... mettant en jeu des objets sociaux véritables, dans des projets effectifs. Ces situations vont permettre de travailler les rapports culturels, sociaux et cognitifs aux langages et constituent donc un élément central pour les apprentissages.* »⁷

La dimension collective et la recherche d'informations sont des dimensions importantes dans son travail, marqué par l'alternance de moments de prise de paroles, de partage d'expériences et

⁵ Voir la Plateforme d'orientation du Collectif Alpha : www.collectif-alpha.be/spip.php?article72

⁶ Aurélie AUDEMAR et Catherine STERCQ (coord.), **Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde**, Lire et Écrire, 2017, https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabatisation_populaire.pdf

⁷ Ibid., p. 169.

d'opinions, d'échanges entre apprenants et avec la formatrice au sein du groupe. Travail également composé de moments de lecture, d'écoute ou de visionnement de documents, de visites, de rencontres avec des témoins privilégiés ou des spécialistes des questions abordées, et de moments de production plus individuels (productions écrites, sonores ou artistiques).

Si les temps individuels sont l'occasion pour chacune et chacun de développer ses compétences, de travailler selon ses propres intérêts et son histoire personnelle, les temps de travail en groupe permettent la confrontation d'avis différents, voire contradictoires, et l'avancement de la réflexion collective. Ils permettent aussi de développer la solidarité au sein du groupe et de se sentir partie prenante d'un projet commun.

Tout ceci fait dire à Bénédicte que ses démarches relèvent de l'auto-socio-construction des savoirs⁸ : ce sont les apprenants qui construisent leurs savoirs, individuellement et collectivement.

Comprendre le monde en s'ancrant dans la grande histoire

Les démarches de Bénédicte se nourrissent de l'histoire, de la grande histoire⁹. *« S'intéresser à l'histoire, c'est penser, entrevoir, analyser le passé en termes de changement, en termes d'évolution. Mettre à plat sa perception du passé, ses connaissances, ses émotions participe à mieux comprendre le passé, ce qui permet de mieux appréhender les situations contemporaines. Il s'agit de faire des liens avec son propre vécu, ses expériences et ses connaissances, de les verbaliser pour prendre conscience de 'où on est' et de 'qui on est'. L'histoire donne de l'épaisseur à la compréhension du monde actuel et participe également à une meilleure perception de la société actuelle. L'histoire, c'est aussi une réflexion sur la société en mouvement, sur les possibilités de changement. Engranger de*

⁸ Voir la Plateforme d'orientation du Collectif Alpha, op. cit.

⁹ « Le terme 'petite histoire' renvoie à notre histoire personnelle, tandis que par 'grande histoire', nous entendons tout ce qui peut avoir une dimension collective (...) » (Anne-France MORDANT, **Petite Histoire/Grande Histoire pour transmettre une culture politique et militante**, Fiche pédagogique de L'Esperluette, CIEP, n°103, 1^{er} trimestre 2020, pp. 1-2, www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspelurette/F.Ped.Esper103.pdf).

nouvelles connaissances permet non seulement de comprendre mais d'être, de devenir plus critique. Le savoir se partage, il n'appartient pas uniquement à la classe des lettrés de la société.»¹⁰

Pour Bénédicte, s'ancrer dans l'histoire, c'est aussi se (ré) approprier une histoire qui appartient à toutes et tous, et donc aussi aux personnes en alphabétisation. Le monde populaire a droit aux savoirs produits au cours du temps, a aussi le droit de connaître son histoire et les injustices sociales que cette histoire révèle.

Ainsi, dans le cadre de la démarche liée à la visite du musée BELvue¹¹, intitulée *C'est quoi la Belgique ?*¹², la visite de la salle consacrée au thème de la solidarité a permis à Bénédicte d'aborder l'histoire sociale de la Belgique à partir des contenus historiques proposés par le musée. Le mot «solidarité» a été mis en questionnement au sein du groupe à partir de la découverte des conditions de travail à la fin 19^e et au début du 20^e siècles dans les bassins industriels. La visite de cette salle a notamment permis aux apprenants de prendre connaissance de l'important mouvement de révoltes sociales de 1886¹³ et de la mettre en lien avec la situation sociale actuelle. Et, in fine, de débattre des questions suivantes : « Dans cette salle, qu'apprend-on sur la solidarité ? » « Que pensez-vous de la solidarité en Belgique ? » « Que dit-on ou ne dit-on pas dans cette salle ? » « Aujourd'hui comment cela se passe-t-il ? Pouvez-vous témoigner ? »¹⁴

Autre exemple : dans le cadre d'une démarche sur les inégalités face au logement¹⁵, Bénédicte a emmené un groupe de participants visiter la maison Autrique¹⁶, maison bourgeoise schaarbeekoise

¹⁰ Bénédicte VERSCHAEREN, **Espaces de vie**, op. cit., p. 5.

¹¹ www.belvue.be/fr

¹² Bénédicte VERSCHAEREN, **C'est quoi la Belgique ? Une démarche d'éducation populaire à partir du Musée BELvue**, Collectif Alpha, *1001 idées pour une alphabétisation émancipatrice*, 2023, www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=2&record=19127599124919457719

¹³ Voir : https://fr.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A8ve_belge_de_1886

¹⁴ Pour travailler l'histoire sociale de la Belgique avec des apprenants, voir aussi les documents pédagogiques produits par Lire et Écrire (téléchargeables) : <https://lire-et-ecrire.be/L-Histoire-sociale-de-la-Belgique-et-son-complement-Enseignement>

¹⁵ Bénédicte VERSCHAEREN, **Espaces de vie**, op. cit.

¹⁶ www.autrique.be

de la fin du 19^e siècle conçue par l'architecte Victor Horta. Comme dans de nombreuses maisons bourgeoises de l'époque, les bonnes étaient logées sous les combles dans de simples petites chambres mansardées. Évoquer la présence de ce personnel domestique à demeure lui a permis de tirer des fils pour aborder les formes actuelles de la domesticité, thème qui fait sens pour les apprenant-e-s qui connaissent bien le système actuel des titres-services par exemple. Pour ce faire, elle a eu recours à trois documents : un témoignage d'adulte racontant sa perception, enfant, de la domesticité telle que vécue dans sa famille dans les années 1930¹⁷, un article présentant la situation et le combat actuels des travailleuses domestiques sans-papiers¹⁸, un documentaire donnant la parole aux femmes travaillant dans le secteur des titres-services¹⁹. Prise de connaissance de ces documents et réflexion critique ont permis aux apprenants de faire le parallèle entre les formes que prenait hier la domesticité et celles qu'elle prend aujourd'hui.

Comprendre le monde en s'ancrant dans un territoire

Pour nous toutes et tous, quel que soit l'endroit où nous sommes né-e-s, il est important de se sentir chez soi dans son logement et son quartier mais aussi citoyen-ne d'un territoire, que ce soit à l'échelle de la commune ou plus largement. Les démarches que mène Bénédicte avec les apprenants visent donc aussi à leur permettre de se projeter dans l'histoire de leur commune, Molenbeek en ce qui concerne les groupes avec lesquels elle travaille, mais aussi des autres communes bruxelloises puisqu'il suffit de traverser le pont qui

¹⁷ Récit d'Anne Olivier intitulé **Hommage à notre Paula**, <https://agesettransmissions.be/spip.php?article1364>. Publié dans : Ages et transmissions, **Au Travail ! Instantanés sur le travail au 20^e siècle**, Dricot, 2013.

¹⁸ Eva JIMÉNEZ LAMAS et Magali VERDIER (interview), **Travailleuses domestiques sans-papiers, la lutte au grand jour**, in *Démocratie*, n°3, mars 2020, pp. 13-15, www.revue-democratie.be/images/articles-en-pdf/mars_20/interview_Eva_Jimenez_Magali_Verdier.pdf

¹⁹ Gaëlle HARDY et Agnès LEJEUNE, **Au bonheur des dames. La vie à bras le corps**, Les Films de la Passerelle, 2018. Voir : www.passerelle.be/aubonheurdesdames

enjambe le canal²⁰ pour quitter Molenbeek et entrer sur le territoire de Bruxelles-Centre, ou de prendre le métro pour se retrouver dans des communes un peu plus éloignées.

En raccrochant son histoire personnelle à l'histoire collective du territoire

Une visite au MoMuse²¹, musée communal de Molenbeek, était pour Bénédicte une belle opportunité pour, à partir d'objets, découvrir l'histoire de la commune, de ses habitants, de leurs métiers et de leurs modes de vie. « Tout visiteur quel qu'il soit, fait toujours des liens avec sa vie, avec sa façon de penser, avec des couleurs qu'il aime, des formes, des savoirs, des connaissances, des souvenirs. Un objet qui rappelle quelque chose, aide à faire des ponts, des liens avec ses propres souvenirs, permet de mieux se plonger dans le passé local. »²²

Se construire des images mentales puis les confronter au réel permet de faire ce pont entre soi et l'histoire du lieu où l'on vit. Lors de la visite au musée, chacun a choisi un des objets exposés entrant en résonance avec sa propre vie pour ensuite mettre cet objet en récit en le faisant résonner avec sa propre vie, et enfin partager son récit avec les autres membres du groupe. Deux questions ont aidé le groupe à établir ces liens entre passé et présent, entre l'histoire individuelle et l'histoire collective : « Quels sont les éléments communs aux récits du groupe ? » « Quels sont les éléments communs avec les histoires des Molenbeekois de jadis ? »

Ce travail fait écho à ce que dit Philippe Meirieu à propos des objets : « *L'objet qui existe dans le musée, dans la classe, dans la bibliothèque, l'objet scientifique, l'objet artistique, l'objet culturel, c'est l'objet qui sépare les subjectivités et qui leur permet de se parler entre elles. Or, aujourd'hui, les subjectivités n'ont jamais été aussi fortes, aussi exaltées, voire invitées à s'exprimer sans limites,*

²⁰ Reliant Bruxelles à l'Escaut.

²¹ <https://momuse.be>

²² Bénédicte VERSCHAEREN (en collaboration avec Aurélie AUDEMAR), **Que veut dire habiter à Molenbeek, d'hier à aujourd'hui, avec comme lieu ressource le MoMuse**, Collectif Alpha, *1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation*, 2022, p. 18, www.cdac-alpha.be/Record.htm?idlist=2&record=19127173124919453559

tandis que les objets, eux, ont tendance à disparaître des situations éducatives. Il y a là un vrai chantier qui s'ouvre devant nous : créer une véritable 'pédagogie des objets' capable de fonder une 'pédagogie du monde commun'. (...) Il est des objets à travers lesquels les hommes se reconnaissent ensemble, se découvrent fils et filles des mêmes questions fondatrices. Ce sont des objets de toutes sortes : des objets de la cité, de la classe, de la bibliothèque, du laboratoire, de l'atelier, du musée... Des objets qui interpellent l'intelligence des hommes et esquissent un universel possible. (...) Un universel qui se sache délibérément inscrit (...) 'quelque part dans l'inachevé'.²³

En s'investissant en tant qu'acteur collectif au sein du territoire

Une autre manière de s'ancrer dans un territoire, c'est d'y devenir acteur, prendre sa place non plus comme personne administrée ou utilisatrice de services mais comme contributrice à la vie de la cité. Ce type d'ancrage s'est par exemple concrétisé dans la suite de la démarche sur les objets exposés au MoMuse qui a donné l'opportunité aux apprenants d'exposer leurs travaux au sein même du musée²⁴. Parmi ces travaux, des peintures, dessins noirs sur fond blanc.

Préalablement à l'atelier peinture, les apprenants ont chacun écrit un récit mettant en résonance un objet exposé au musée avec un métier qu'ils ont exercé, parfois même dans leur enfance. Ce sont ces objets qui ont servi à la réalisation des peintures, non pas en les reproduisant dans leur entièreté mais en mettant en valeur un de leurs détails. Par la suite, les apprenants ont participé activement à la préparation de l'exposition. Intitulée Nos histoires sont aussi celles de Molenbeek, celle-ci a ensuite été accessible durant tout l'été 2023²⁵.

²³ Philippe MEIRIEU, **Un nouvel art d'apprendre ?**, Conférence de clôture des 10^e Entretiens de la Villette, Paris, 26 novembre 1999, p. 12, www.meirieu.com/ARTICLES/nouvelartddapprendre.pdf

²⁴ Bénédicte VERSCHAEREN et Aurélie AUDEMAR (avec la collaboration de Nathalie DE WOLF), **Comment mon histoire participe à celle de la commune ? Du récit individuel à une exposition collective dans un musée**, Collectif Alpha, *1001 idées pour enrichir sa pratique en alphabétisation*, 2022, www.cdoc-alpha.be/Record.htm?idlist=2&record=19127210124919454929

²⁵ www.collectif-alpha.be/spip.php?article428

Comprendre le monde en s'ancrant dans l'universel

S'ancrer dans l'universel peut se faire de multiples façons, par tout ce qui nous relie en tant qu'êtres humains : la pensée philosophique, l'envie de faire œuvre commune et de la concrétiser, les rencontres et échanges culturels, les luttes collectives pour des enjeux sociétaux partagés, etc. La phrase mise en exergue dans le catalogue de l'exposition Abd el-Kader au Mucem²⁶ – « *Ne demandez jamais quelle est l'origine d'un homme, interrogez plutôt sa vie* » – a par exemple été le point de départ d'un atelier philo avec les apprenants.

Contempler et s'émerveiller devant la beauté d'un tableau, d'un objet, d'un paysage... participe aussi à cette connexion avec l'universel. C'est pourquoi Bénédicte veille à ce que les apprenants puissent questionner et découvrir de belles choses. Cela fait partie intégrante de ses démarches. « *N'a-t-on pas tous besoin de voir du beau ?*²⁷ *Regarder le beau, être attentif à la beauté : n'est-ce pas un enjeu existentiel pour chacun d'entre nous ?* », écrivait-elle dans un précédent article, poursuivant un peu plus loin : « *Tous apprécient ces sorties qui riment avec le plaisir de voir la beauté si près de nous. (...) N'est-ce pas offrir une autre dimension à notre public, celle de créer des ponts entre émotion et réflexion ?* »²⁸

Aujourd'hui, elle anime un nouvel atelier, un projet paysager initié avec la visite du Jardin botanique de Meise²⁹ où la beauté est omniprésente. Le jardin paysager appartient aussi à une histoire que les apprenants peuvent investir, comme ils investissent l'histoire sociale ou l'histoire urbaine. « *(...) le jardin n'est pas une image abstraite mais une construction fondée, enracinée dans le sol, qui interagit avec le temps qu'il fait et le temps qui passe, avec son milieu, pris et compris dans son épaisseur historique* », écrivent

²⁶ Voir note 4.

²⁷ Bénédicte fait ici référence à l'ouvrage de Charles PÉPIN, **Quand la Beauté nous sauve**, Robert Laffont, 2013.

²⁸ Bénédicte VERSCHAEREN, **Appréhender le monde par les images et les formes géométriques**, in *Journal de l'alpha*, n°212, 1^{er} trimestre 2019, pp. 12 et 20, www.lire-et-ecrire.be/ja212

²⁹ www.plantentuinmeise.be/fr

Hervé Brunon et Monique Mosser³⁰, historiens des jardins, citant à la suite la paysagiste Isabelle Auricoste : « *Le jardin est l'une de ces formes qui transitent à travers l'histoire car il est, littéralement, une inscription, aussi précise qu'un dessin magique, que trace le travail du sol à la surface du globe terrestre (...).* »³¹

Bientôt les participants se rendront au jardin Massart³² où ils seront invités à peindre, chacun sur une grande bandelette pliée en deux, dans la partie gauche un paysage et dans celle de droite une plante qui lui parle, fait sens pour lui, résonne avec son histoire, sa vie... Une manière de s'ancrer dans le paysage... de comprendre le monde à travers ce paysage... de se relier à l'universel... Et Bénédicte de citer Michel Foucault lors de notre rencontre : « *Le jardin, c'est la plus petite parcelle du monde et puis c'est la totalité du monde.* »³³ Le philosophe le qualifiait d'« hétérotopie heureuse et universalisante »³⁴, concept qu'il a lui-même forgé en référence à celui d'utopie – qu'il qualifiait d'« *emplacements sans lieu réel* » –, les hétérotopies étant quant à elles des lieux bien réels mais « *absolument autres que tous les emplacements qu'ils reflètent et dont ils parlent* »³⁵.

S'isoler du monde l'espace d'une après-midi, s'en mettre plein les yeux pour se connecter à l'universel et s'ouvrir à l'utopie créative... nous en avons toutes et tous besoin... « *Que serait la vie sans les rêves !* » clôture Bénédicte.



³⁰ Hervé BRUNON et Monique MOSSER, **L'enclos comme parcelle et totalité du monde : pour une approche holistique de l'art des jardins**, in Alice THOMINE-BERRADA et Barry BERGDOL (dir.), *Repenser les limites : l'architecture à travers l'espace, le temps et les disciplines*, INHA, 2005, p. 495, <https://books.openedition.org/inha/1479?lang=fr>

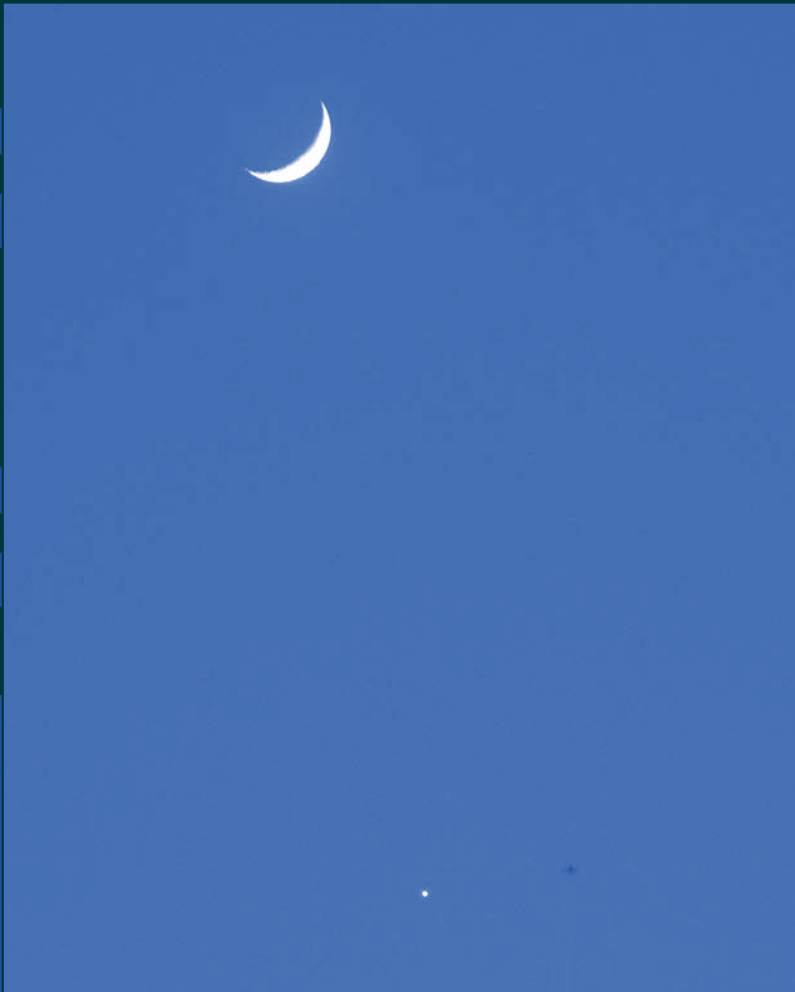
³¹ Isabelle AURICOSTE, **L'enclos enchanté ou la figure du dedans**, Sgraffite, 1983.

³² <https://gardens.brussels/fr/espaces-verts/le-jardin-botanique-jean-massart>

³³ Michel FOUCAULT, **Des espaces autres**, in *Empan*, n°54, 2004/2, p. 17, www.cairn.info/revue-empan-2004-2-page-12.htm (article initialement publié dans l'ouvrage posthume *Dits et écrits 1954-1988, vol. IV : 1980-1988*, éd. D. Defert et F. Ewald, 1994, p. 759).

³⁴ Voir : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/heterotopie>

³⁵ Ibid., pp. 17, 14 et 15.



« Soleil, Terre et Lune sont à la croisée de nos émotions, de nos savoirs et de notre imaginaire, à la fois présents à nos côtés depuis toujours et inaccessibles dans leur réalité, discrets responsables de tant de phénomènes observables. Un très très beau sujet donc... »

Tout le monde comprend le monde. Chacun·e le fait à sa façon, avec ses références, son parcours. Néanmoins, le fait de ne pas avoir été scolarisé·e, ou de l'avoir peu été, et de ne pas avoir accès à la lecture empêche les publics alpha d'accéder à un certain nombre d'outils qui permettent de développer, d'affiner ou de modifier sa compréhension du monde. Les mathématiques et les sciences peuvent proposer de tels outils. Depuis quatre ans, j'anime un atelier intitulé OMSCM : Outils Mathématiques et Scientifiques pour mieux Comprendre le Monde. Avec des essais, des tâtonnements, des questions... qui parfois se résolvent. Avec aussi une grande satisfaction que les apprenant·e·s et moi partageons.

Un atelier sciences et maths pour mieux comprendre le monde

Frédéric Maes, formateur au Collectif Alpha

Le droit à l'alphabétisation scientifique pour tou·te·s

Je constate chaque jour l'intérêt des personnes peu scolarisées pour les questions scientifiques. Et je suis chaque fois surpris du nombre de personnes qui, bien qu'en Belgique depuis des années et ayant des enfants scolarisés ici, ont peu de savoirs en la matière. Beaucoup pensent, par exemple, que c'est le soleil qui tourne

autour de la terre. C'est normal, c'est ce que notre expérience quotidienne du monde nous donne à penser. Je suis surpris, par contre, que rarement un-e ami-e, un-e conjoint-e ou un enfant scolarisé ne leur ait parlé du système solaire, ou qu'une émission de télé ne leur ait permis d'accéder à un autre type de savoir.

Pourtant, les apprenant-e-s sont curieux-euses, se posent des questions et, dès que s'ouvre une opportunité, ces questions fusent, d'autres émergent. Ils et elles vivent dans le monde, entendent parler de différents sujets, s'intéressent, se renseignent et se positionnent, mais avec beaucoup de questions sans réponses, conscient-e-s des limites de leurs connaissances.

Tout le monde a le droit à ces savoirs scientifiques, a le droit de comprendre ce qu'est la physique, ce qu'est un atome, pourquoi on appelle CO² le gaz carbonique dont on nous parle sans cesse, pourquoi/comment les marées, pourquoi/comment les saisons, pourquoi/comment les tremblements de terre... Tou-te-s sont capables d'en comprendre quelque chose.

Après, c'est une gymnastique intellectuelle et humaine aussi complexe que passionnante que doit pratiquer et mettre en action le formateur ou la formatrice pour tenter de s'approcher de ses objectifs. Cela en évitant de dévaloriser les apprenant-e-s (« il-elle-s ne savent rien », « il-elle-s ne sont pas capables de comprendre ça », « il leur faut des réponses simples, sinon... »), sans pour autant prendre le risque qu'il-elle-s ne se sentent pas à la hauteur (« j'ai rien compris », « c'est trop compliqué »). En tenant compte aussi que nous-mêmes ne savons pas tout, ne comprenons pas tout. Une des pistes, c'est de verbaliser cela avec elles-eux.

Un des fils à suivre est de toujours rester connecté avec les apprenant-e-s, toujours en discussion, d'écouter leurs questions, leurs conflits cognitifs¹, leurs expériences, mais en structurant, en construisant des savoirs et en ne restant pas dans la discussion à bâtons rompus. Il n'y a pas de chemin unique, mais il me semble important de combiner autant que faire se peut des choses du quotidien, des

¹ On parle de conflit cognitif quand les représentations, conceptions ou connaissances d'une personne entrent en conflit avec de nouvelles données récemment apparues ou en train d'émerger dans son champ cognitif.

choses moins familières et des savoirs généraux, théoriques. Passionnant. Fatigant. Jamais fini. Jamais gagné à 100%. Mais ça vaut la peine. Mais il-elle-s en valent la peine, en veulent et sont capables.

L'atelier Outils Mathématiques et Scientifiques pour mieux Comprendre le Monde (OMSCM)

J'anime l'atelier OMSCM avec un groupe d'apprenant-e-s de niveau moyen-avancé en lecture et écriture, à raison de trois heures par semaine. Son objectif est de leur permettre de se construire des bases scientifiques pour mieux comprendre toutes les questions d'ordre scientifique qu'ils se posent.

OMSCM pour Outils, Mathématiques, Scientifiques, Comprendre, Monde, mais l'intitulé en toutes lettres de l'atelier est *Outils Mathématiques et Scientifiques pour **mieux** Comprendre le Monde*. Le mot « mieux » est important car il signale que les apprenant-e-s arrivent à l'atelier avec leur propre compréhension du monde, différente pour chacun-e selon son parcours de vie. Comme c'est le cas pour tout être humain. Et comme chez tout être humain, ce mouvement de compréhension ne s'arrête jamais.

Pour construire un apprentissage de qualité, notre cerveau a besoin de faire des liens, de revenir en arrière, de s'impliquer affectivement et intellectuellement. Dès lors, on ne peut pas animer un atelier scientifique en suivant très strictement étape par étape un déroulé, même bien pensé. Dans le quotidien de la formation, j'écoute les questions et les interventions, j'en tiens compte, je retourne en arrière, je permets des digressions, l'apport de vécu et de liens personnels, je reviens à mon fil principal... J'ai des objectifs, mais je ne sais jamais exactement le chemin qu'on prendra, j'adapte le contenu en cours de route en tenant compte des apprenant-e-s qui sont partenaires dans son élaboration.

Le maître ignorant, posture du formateur, de la formatrice

Lorsque j’anime l’atelier OMSCM, il m’arrive de me poser des questions sur ma propre légitimité ou d’être questionné par l’extérieur. Effectivement, je ne suis pas spécialiste des questions abordées et mes propres savoirs sont sûrement pleins d’erreurs ou d’imprécisions. C’est une question importante à se poser : a-t-on le droit de parler de choses qu’on ne maîtrise pas parfaitement et, si oui, comment ?

Comment ? Je dirais que, de toute façon, en donnant des réponses trop simples et communes (« il y a 6 continents dont voici la liste... », « le printemps commence le 21 mars »), on sait qu’on ment. On ment sur la réalité et on ment sur la nature même du savoir scientifique. Alors on peut bien sûr chercher des personnes-ressources plus compétentes que nous. Tant mieux si on en trouve. Mais souvent les questions fusent, pas toujours au moment où on les attendait, rarement celles qu’on prévoyait, et on ne peut pas chaque fois chercher, inviter, attendre qu’une personne compétente vienne rencontrer le groupe. Et puis il faut encore que cette personne compétente dans son domaine soit capable de communiquer clairement avec notre public. À ce niveau-là, nous sommes souvent – logiquement – plus compétent·e·s.

Il me semble que, face aux apprenant·e·s, on peut se construire une posture équilibrée du type : « Nous sommes tou·te·s des êtres humains, égaux en valeur, et nous avons tou·te·s des savoirs – vous en avez plein que je n’ai pas. Mais je sais probablement plus de choses que vous sur ces questions parce que j’ai eu la chance d’aller à l’école et parce que je maîtrise mieux la langue et la lecture, ce qui me donne accès à des sources d’informations variées. Je pense donc pouvoir vous permettre d’élargir votre compréhension du monde avec ce que je sais et avec ce que je vais chercher suite à vos questions et remarques. Ça ne veut pas dire que je sais tout, loin de là, ni que tout ce que je dis est vrai. À vous de voir ce que vous pourrez ou voudrez faire de mes propositions et de notre travail. »

Cette posture accompagne tout mon travail réflexif et de recherche ainsi que celui des apprenant-e-s :

- Voilà ce que je sais ou pense aujourd’hui à propos de...
- Voilà ce que j’ai compris ou appris dans ce livre ou cette émission.
- Je me pose maintenant telle ou telle question à laquelle je n’ai pas encore de réponse.
- La fois passée, je vous ai dit que..., mais j’ai un peu cherché et j’ai appris que c’était faux car...
- Moi aussi j’apprends en animant cet atelier et je trouve ça amusant et intéressant.
- Voilà pourquoi aujourd’hui les scientifiques pensent plutôt que... (montrer aux apprenant-e-s certaines vidéos où on voit le travail et les méthodes des scientifiques, où on les voit aussi parfois raconter ce qu’ils pensaient avant et ce qui les a fait changer d’avis).
- Attirer l’attention sur ce qui est sûr et ce qui l’est moins : utilisation du conditionnel (« la Terre aurait 4,5 milliards d’années »)².
- Accepter de discuter, accueillir les questions, les « oui, mais » (« tu dis que la Terre se refroidit, mais on parle toujours du réchauffement »), les utiliser pour construire.
- Mettre des mots sur la différence ou les liens entre ce qu’on peut expérimenter avec notre corps ou ce qui peut être raconté dans un discours, religieux notamment, et le travail des scientifiques. Ce sont trois sources de savoir de nature différente...

Ce qui m’intéresse, c’est que les gens aient accès à de nouvelles informations, à de nouveaux modèles explicatifs, qu’ils comprennent comment et pourquoi la science dit ceci ou cela, qui ne correspond pas toujours à ce que notre expérience personnelle peut nous donner à penser ou à ce qu’on nous a raconté ailleurs. Cela m’intéresse qu’ils y réfléchissent, qu’ils enrichissent et réaménagent leurs savoirs sur le monde, et que cela leur donne des clés pour ensuite être plus à même de comprendre par eux-mêmes des choses qu’ils pourraient entendre ou lire hors de la classe – et que peut-être d’ailleurs ils entendront ou liront précisément parce qu’ils ont eu ces clés.

² À l’atelier OMSCM, lorsque c’est possible, les savoirs de base sont convoqués dans des situations qui leur donnent du sens.

La science, les sciences

Qu'est-ce que la science ? Faut-il lui faire confiance ou s'en méfier ? Science et religion sont-elles incompatibles ? Impossible de parler de science sans se poser ces questions et bien d'autres. Personnellement, je n'ai pas de réponse ferme et ce n'est d'ailleurs pas à moi d'en donner. Mais il faut bien que moi aussi je me positionne tout en continuant à y réfléchir. En sachant, notamment, que la grande majorité des apprenant-e-s avec qui je travaille ont un référentiel religieux qui est, entre autres choses, une des sources importantes de leur connaissance du monde.

Ce que je mets en avant, c'est que la science tente d'expliquer le fonctionnement du monde sans faire intervenir de force surnaturelle³ et qu'elle se base sur des faits observables. Cette observation dépend des outils technologiques disponibles⁴. Mais les scientifiques doivent aussi construire des hypothèses pour relier et expliquer ces faits. Ces hypothèses ne sont pas la réalité vraie. Mais il faut que ces hypothèses soient réalistes, qu'elles correspondent aux faits observés, qu'elles soient validées par d'autres scientifiques. Par contre, elles peuvent évoluer, elles l'ont fait et continuent de le faire, suite à la découverte de nouveaux faits ou à l'émission d'une hypothèse plus réaliste. Il arrive aussi qu'il y ait des hypothèses concurrentes, ou simplement concomitantes, pour expliquer un même fait. Il ne s'agit donc pas pour moi de croire sans réserve à la science ou à sa vulgarisation, non plus de la discréditer sous prétexte qu'elle n'est pas la totale vérité, surtout si c'est pour la remplacer par des systèmes explicatifs qui n'ont pas sa rigueur. Je laisse donc toujours de la place au doute et je n'exige pas que les gens croient dur comme fer à telle « vérité » scientifique. Mais je tente de faire comprendre la nature d'une démarche scientifique.

³ Mais elle n'a pas à se prononcer sur l'existence ou l'inexistence d'une telle force ; un-e scientifique peut tout aussi bien être croyant-e qu'athé-e !

⁴ Bien sûr, l'observation des faits elle-même est en partie subjective. N'empêche : on trouve partout dans le monde des millions de fossiles très anciens que l'on peut dater (<https://sciencepost.fr/differentes-techniques-datation-fossiles>), on mesure le déplacement des plaques tectoniques avec des gps, on peut voir des cellules invisibles à l'œil nu grâce à des microscopes, etc. Ce sont des faits.

À l'atelier, on parle de tout cela dès que l'occasion se présente. Réfléchir au processus de nomination/désignation est une des premières clés d'un changement de regard sur le savoir qui s'inscrit en plein dans l'éducation permanente ou populaire. Pour apprendre, je ne dois pas absorber passivement le nom de toute chose : je participe à l'élaboration d'un savoir toujours en cours, qui passe notamment par des processus de rangement et de désignation. Les étoiles ne sont pas en elles-mêmes des étoiles. On les appelle «étoiles» parce que... Et il arrive assez souvent qu'on n'appelle pas une chose de la même manière et pour les mêmes raisons dans la vie de tous les jours et en sciences, dans tel groupe social et dans tel autre, à telle époque et à telle autre. Pour les astronomes, le soleil est une étoile. Dans notre français quotidien, non. C'est devenu un fil rouge de mon travail sur la compréhension du monde et même en mathématique. Par exemple : « Que signifie 'chiffre' dans la vie et en math ? » « La tomate, c'est un fruit ? Un légume ? Ne peut-elle être à la fois l'un et l'autre, selon le domaine où l'on se situe ? »...

Récit d'expérience : un travail sur des animaux nous mène au mot biologie, qui lui-même nous mène au mot « vivant ». Mais qu'est-ce qu'être vivant ? On cherche, entre autres avec des contrexemples. Un caillou est-il vivant ? Et l'eau ? Très vite, Bouchra propose : « Tout ce qui bouge. » Mais déjà d'autres contestent : « Les arbres, ça ne bouge pas »... Après un temps, on arrive à quelques critères qui permettent de dire que les cailloux et l'eau ne sont pas vivants. Mais Catherine, née au Togo, intervient : « Qui a dit que le vivant c'est ça ? Les scientifiques ? Car pour nos grands-parents, tout est vivant : l'air, l'eau... » On en reparlera plusieurs fois. Oui, c'est une définition scientifique. On ne sait pas pourquoi les grands-parents de Catherine disaient que l'eau est vivante, s'ils avaient des critères, ce qu'ils voulaient dire par là. Ce qu'on peut dire, c'est que l'eau n'est pas vivante *dans le sens où les scientifiques définissent le vivant, selon leurs critères, critères qu'ils peuvent nous expliquer. Dans un entretien de fin d'année, Catherine reviendra sur cette discussion comme un moment important de son année et de son apprentissage, de sa compréhension du travail des scientifiques.*

Se mettre en recherche

Nos premiers outils de savoir sont nos cinq sens, la vue en particulier. Mais leurs limites sont rapidement atteintes. La science nous permet d'aller au-delà. Cela implique une capacité à imaginer. Pas imaginer dans le sens d'inventer, de penser à des choses qui n'existent pas, mais dans le sens de se créer des images ou plutôt des représentations. Ces représentations permettent de faire exister les choses dans notre esprit. Pas exactement comme elles sont réellement, mais en tentant de s'en approcher⁵. Pour cela, on a besoin de la parole : celle du formateur ou de la formatrice qui tente de mettre des mots pour faciliter la construction de représentations, celle des apprenant-e-s qui interrogent, font appel à leurs savoirs déjà là et à leur expérience du monde, reformulent pour élaborer leur compréhension et vérifier la validité de leurs nouvelles représentations.

Animer un atelier scientifique exige aussi de rechercher des images, des vidéos, du matériel à manipuler, qui vont illustrer et également favoriser cette construction des représentations. Pour cela, disposer d'un ou de plusieurs ordinateurs et d'internet dans le local de formation est un plus appréciable. Le corail ? Un noyau de fruit ? Une personne trisomique ? Quelqu'un ne sait pas ce que c'est ? Merci G**** !

Comprendre d'autres types d'écrits que les textes

Même pour des personnes ayant un niveau moyen-avancé en lecture et écriture, un texte informatif est souvent très compliqué à comprendre – plus qu'un récit – surtout s'il apporte des informations nouvelles, ce qui est un peu le but de l'atelier OMSCM. Personnellement, j'utilise donc peu la lecture de textes. Je propose parfois des documents de synthèse pour garder des traces et, de temps en temps, un court texte qui apporte de nouvelles informations, ou qui sert à revenir d'une autre manière sur un travail réalisé pour vérifier ou ancrer l'acquisition de nouveaux savoirs. Par

⁵ C'est vrai même pour les choses qu'on fréquente quotidiennement, mais plus encore pour celles qui sont inaccessibles à nos sens (une cellule, le système nerveux, un atome, une droite mathématique...).

contre, j'ai bien un objectif de lecture mais qui concerne d'autres formes d'écrits, en résumé les tableaux et particulièrement les schémas. Ces derniers constituent une forme d'écrit très utilisée en sciences et il vaut donc la peine de les travailler.

En quelques éléments clés, disons que la question sera souvent :

- de comprendre qu'un schéma est un écrit graphique qui peut remplacer un texte ;
- que pour le comprendre et lui donner du sens, on va chercher :
 - de quoi il parle, son sujet (grâce au titre, aux illustrations...),
 - s'il y a un sens de lecture (un début, des flèches à suivre, une organisation...),
 - à décoder non seulement les mots mais tout le reste (images, symboles, légendes...),
 - à refaire les liens en racontant le schéma dans un texte oral,
 - à utiliser le schéma pour trouver une information, une réponse à une question...

Un exemple de thème d'atelier : le mouvement des astres

Ce thème a été travaillé comme thème d'année dans l'atelier OMSCM mais aussi lors d'animations dans un groupe lecture-écriture moins avancé et dans un groupe oral assez débutant.

Les apprenant-e-s ont montré un grand intérêt pour ce thème et je me suis rendu compte qu'il-elle-s avaient à la fois beaucoup de questions et peu de savoirs scientifiques à son sujet. En même temps, Soleil, Terre et Lune sont à la croisée de nos émotions, de nos savoirs et de notre imaginaire, à la fois présents à nos côtés depuis toujours et inaccessibles dans leur réalité, discrets responsables de tant de phénomènes observables. Un très très beau sujet donc...

Bien qu'assez débutantes en français, les femmes du groupe oral disposaient malgré tout d'outils pour comprendre et exprimer des choses en mélangeant français, arabe, gestes et en utilisant parfois les compétences un peu plus avancées en français de l'une d'elles. Au beau milieu de l'animation, j'ai senti un moment que je qualifie de « tristesse », tristesse exprimée dans le non-verbal et

par quelques mots échangés entre elles en arabe que je n'ai pas compris. J'ai donc demandé si ça allait, s'il y avait une question ou quelque chose à me dire et l'apprenante la plus à l'aise en français a reformulé ce que j'ai compris comme « on est gênées, tristes car nous ne connaissons pas tout ça (notamment les phases de la Lune que j'aborde entre autres en lien avec les mois du calendrier musulman). Et donc, parce que nous sommes analphabètes, nous ne pouvons pas bien comprendre notre propre religion. » Ce n'était pas juste un constat, il y avait une vraie émotion négative touchant à des choses importantes dans l'image qu'elles avaient d'elles-mêmes. J'étais évidemment un peu désolé d'avoir suscité cette émotion et en même temps conscient que je n'en étais pas responsable. Content aussi et plus que jamais convaincu de l'importance de parler de ces questions avec le public alpha. Travailler sur toutes les blessures que le statut de non-scolarisé provoque ou a provoqué me semble positif, centralement lorsque j'amène des savoirs dont il-elle-s ont été privé-e-s. Je me suis donc senti à ma place, même au milieu de ce malaise qui s'est ensuite dissipé. Elles m'ont remercié et ce n'était pas que de la politesse.



Article composé par Sylvie-Anne Goffinet à partir de :
Frédéric MAES, **Quand l'homme blanc découpe le monde
et quand un formateur et des groupes d'apprenant-e-s
s'en réemparent. Géographie naturelle et géographie humaine**,
Collectif Alpha, *1001 idées pour une alphabétisation émancipatrice*, 2023,
www.cdoc-alpha.be/Record.htm?idlist=18&record=19127587124919457699

Frédéric MAES, publication « sciences »
en cours d'écriture qui sera également publiée dans la collection
1001 idées pour une alphabétisation émancipatrice du Collectif Alpha
et disponible en ligne sur le site www.cdoc-alpha.be
Frédéric MAES, **Rapport d'activité OMSCM 2022-2023**,
document non publié



« Dans le projet Bugey-Monde, notre intention était de montrer en quoi même un territoire rural comme le Bugey était façonné par le monde, à travers ses habitant.e.s, ses marchés et son histoire. »

Certaines réalités du monde nous sont méconnues, à force d'habitudes de pensée et d'utilisation de prismes de lecture... Nous avons donc besoin de méthodes pour dépasser ces raccourcis et ce confort de lecture des situations.

À partir d'une expérience de formation intitulée *Agir le monde*, cet article montre comment la méthodologie de l'entraînement mental peut être utilisée pour s'entraîner à déconstruire les discours qui reposent sur des préjugés ou des non-vérités et les confronter dans l'action à l'éthique de nos associations d'éducation populaire et celle leurs acteur·rice·s.

Espace-monde et entraînement mental : anatomie d'une formation pour s'entraîner à comprendre le monde

Sylvère Angot, sociologue et formateur à La Méandre
Charlotte Dementhon, formatrice à entre-autres
Catherine Duray, chargée d'étude et de formation
au Réseau des Créfad

Notre espace de pensée est réduit par nos socialisations, nos éducations, nos relations, nos sources d'informations... Dans notre vie quotidienne, au travail, dans des lieux publics, lors d'une réunion associative, dans la famille, avec des amis, à la lecture d'un article, il nous arrive tous et toutes de nous sentir à côté, de ne pas comprendre de quoi traite l'objet de ce que nous entendons, voyons,

lisons..., d'être incapable de donner notre point de vue, de n'avoir aucune idée sur le problème traité... ou, à l'inverse, de croire tout savoir. Que proposent nos associations d'éducation populaire qui permettent de «travailler» notre ouverture au monde ainsi que des situations sociales dans lesquelles nous sommes impliqué-e-s, sur le long court, de manière régulière ? Comme une nouvelle hygiène de vie qui demande méthode, régularité, et en totale adaptation à ce que chacun-e est ?

Dans les pratiques, nous retrouvons des propositions pour penser par soi-même et avec d'autres, comme autant d'entraînements pour ne pas se laisser glisser vers des simplifications souvent tronquées ou trompeuses : des ateliers d'arpentage de livres, de films documentaires ou encore des ateliers pratiques d'entraînement mental.

Parmi son attirail utile pour élaborer pensées et formations, le Réseau des Créfad¹ s'appuie sur la méthodologie de l'entraînement mental². Cette approche, qui articule raisonnement logique, approche dialectique et délibération éthique, a été élaborée pour se confronter à la complexité dans l'action. Dans ce texte, nous faisons

¹ Le Réseau des Créfad est une coordination de 16 associations d'éducation populaire (dont La Méandre et entre-autres), actives et ancrées dans de multiples contextes ruraux et urbains, qui œuvrent de diverses manières pour construire et agir ensemble, mais aussi dans et par un interassociatif solidaire. Elles se réfèrent collectivement au Manifeste de Peuple et Culture de 1944, héritage partagé, en particulier dans son invitation à résister aux habitudes, aux préjugés, aux dominations, aux idées reçues, que l'on subit et exerce... Cet héritage, dont celui de l'entraînement mental, se transforme aujourd'hui au fil du cheminement des associations et par la rencontre avec d'autres sources, d'autres références, d'autres cultures.

² Pensé dans le cadre de la pédagogie de l'école des cadres d'Uriage (France) pendant la seconde guerre mondiale (entre 1940 et 1942), l'entraînement mental devient un principe d'éducation des élites ouvrières à partir de 1944 et accède au statut de méthode avec Peuple et Culture (mouvement d'éducation populaire) dans le cadre des formations du Centre d'éducation ouvrière de Grenoble (fin 1944-début 1945). Ce mouvement l'utilisera jusque dans les années 1980 pour la formation des cadres de la fonction publique et/ou d'entreprises, mais aussi celle des ouvriers ou apprentis, des travailleurs et travailleuses du social notamment. L'entraînement mental s'est également étoffé via la pratique et des échanges entre formateur-ric-e-s, notamment au sein du groupe *Passeur-e-s de l'entraînement mental* du Réseau des Créfad. Voir : Catherine DURAY, **Questionner les évidences qui peuplent notre quotidien et auxquelles nous ne prenons pas garde**, in *Journal de l'alpha*, n°234, 3^e trimestre 2024, pp. 68-69 (*Transmettre l'entraînement mental, levier vivant pour penser et agir dans la complexité*), www.lire-et-ecrire.be/ja234

dialoguer une formation intitulée *Agir le monde* élaborée par l'association d'éducation populaire entre-autres avec la méthodologie de l'entraînement mental (en nous appuyant particulièrement sur sa dimension logique) pour en relever ses constituants et finalités. Cette dimension logique se présente relativement simplement et peut être résumée en quatre questions à se poser individuellement ou collectivement pour ralentir le rythme effréné de nos vies qui nous empêche de penser la complexité du monde. Quatre questions pour s'interroger sur sa propre manière de percevoir le monde.

Cette formation *Agir le monde* pointe les lacunes et les limites de notre perception de la dimension Monde, notamment dans nos actions professionnelles. Comment agir sur le monde si nous ne le connaissons pas ?

De quoi s'agit-il ?

La formation a vu le jour en 2016 dans le Bugey, zone rurale et de moyenne montagne située en France, entre Lyon et Chambéry. Construite par l'association entre-autres, elle s'intitulait : *Agir le monde : identifier les frontières dans nos pratiques professionnelles*. Elle ciblait les personnes engagées dans les métiers de la relation : animation, travail social, éducation...

La nécessité de cette formation est apparue alors que les deux fondatrices de l'association, Claire et Charlotte, avaient étudié les relations internationales et avaient eu une expérience de travail dans la coopération pour le développement, au Zimbabwe, en Afrique du Sud et en Haïti. « *Depuis la création d'entre-autres, nous étions intervenues ponctuellement auprès de travailleurs humanitaires internationaux, en lien avec le Centre de Recherche sur l'Action Humanitaire à Genève. Nous intervenons régulièrement dans le cadre de la préparation au départ des volontaires de solidarité internationale du Service de Coopération pour le Développement, basé à Lyon, et de la formation des travailleur·euse·s sociaux dans des écoles de Lyon et de Bourg-en-Bresse.* »

En 2020, dans le contexte de la guerre en Syrie et des craintes migratoires qu'elle avait sur le territoire d'intervention de leur association, Claire et Charlotte ont lancé le projet Bugey-Monde

en prenant appui sur la formation Agir le monde. « Dans ce projet Bugey-Monde, notre intention était de montrer en quoi, même un territoire rural comme le Bugey était façonné par le monde, à travers ses habitant-e-s, ses marchés et son histoire. Ce projet a bénéficié directement des constats posés et du programme de formation que nous avons alors élaborés. »

Dans la méthodologie de l'entraînement mental, cette première question – *De quoi s'agit-il ?* – invite à distinguer les éléments du réel. Ce qui est. Identifier des faits, **tangibles**, reconnus et les distinguer des idées, élaborées, discutables. Les faits renvoient à des références vérifiées (étudiées avec méthode) ou mesurées (chiffres, statistiques). Les faits renvoient aussi à ce que JE vis ou à ce que j'ai vécu en situation (ressenti, émotion)³. La proposition étant de distinguer ces différentes familles de faits.

Les faits relatifs à une situation ne sont pas si nombreux ! Il est possible de les lister, les classer, les décrire, les définir, les comparer... mais il est indispensable de les situer dans l'espace et dans le temps.

Quels sont les problèmes ?

La formation Agir le monde faisait sens pour l'association. « Parce que nous avons fait le constat, à travers nos expériences, que la dimension Monde est soit absente de nos actions, soit marginalisée, soit instrumentalisée :

- Absente quand toutes les références que nous proposons sont d'auteur-ric-e-s français-e-s. Pas même francophones mais français-e-s.
- Marginalisée quand notre façon d'inclure dans nos actions le monde consiste à animer un atelier à partir des Objectifs de

³ Charlotte HERFRAY, **Penser vient de l'inconscient. La méthode de l'entraînement mental**, Érès, 2012.

Développement Durable (ODD)⁴ ou un jeu des chaises⁵ une fois par an, ou d'organiser de temps à autre un voyage au-delà de nos frontières.

- Instrumentalisée, quand notre connaissance, lacunaire, du monde sert à délégitimer nos revendications sociales (« c'est quand même mieux en France qu'ailleurs ») ; à justifier nos comportements par ce que nous pensons savoir de la culture nationale, religieuse ou continentale des personnes que l'on accueille, ou de leurs parents ou de leurs grands-parents (« les Africains ne sont jamais à l'heure, ce n'est pas leur faute, c'est leur culture alors je suis stricte pour leur apprendre la ponctualité ») ; ou à renforcer notre impuissance (« c'est déjà compliqué à l'échelle locale, alors à l'échelle du monde... »).

Comment agir sur le monde si nous ne le connaissons pas ? Claire et Charlotte ont alors pensé un contenu de formation, sur trois jours, avec, comme grand objectif de travailler nos perceptions de l'espace-monde.

Tout comme les étudiant·e·s, les enseignant·e·s, les chercheurs et chercheuses, les acteurs et actrices de l'éducation populaire connaissent la difficulté à « problématiser », c'est-à-dire à choisir le problème que l'on souhaite traiter « pour cette fois-ci » et à le formuler. Car les lectures que l'on peut faire d'une situation sont multiples, dépendent du point de vue

⁴ Les Objectifs de Développement Durable sont 17 objectifs adoptés par l'Organisation des Nations Unies en 2015, à travers lesquels chaque État a été invité à penser sa politique nationale et son aide publique au développement : www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable

⁵ Le jeu des chaises est un jeu de simulation destiné à symboliser la répartition inégale de la population et des ressources mondiales : www.iteco.be/revue-antipodes/se-jouer-des-inegalites-cinq-exercices-dont-le-jeu-des-chaises-actualise/article/jeu-des-chaises-actualise

adopté (celui du barman, de la juge d'instruction ou de ma mère) et des aspects qu'il peut recouvrir : juridique, social, économique, culturel, politique, déontologique...

Il s'agit aussi d'identifier l'existence des contradictions. La capacité à penser de manière **dialectique**⁶ la coexistence d'éléments contradictoires, sans vouloir tout résoudre maintenant, fait partie de l'entraînement à envisager la complexité du monde.

Pourquoi est-ce ainsi ?

Oui, pourquoi tant d'ignorance ou de préjugés ? Dans la formation, il fallait parler de nos connaissances lacunaires de l'expérience des habitant·e·s du monde. S'expliquer en mobilisant des ressources précises et plus larges.

« Nous nous sommes appuyées sur un projet créé par Hans Rosling, statisticien et créateur de la Fondation Gapminder, qui s'appelle le World Ignorance Project⁷. » Dans la vidéo de présentation de ce projet, Hans Rosling pose trois questions, donne trois choix et demande au public de répondre :

- Comment a évolué le nombre de décès causés par des catastrophes naturelles ?
- Comment a évolué la part de la population mondiale vivant dans l'extrême pauvreté ?
- Quelle a été la durée moyenne de scolarisation des femmes qui ont aujourd'hui 30 ans ?

Le statisticien a préalablement enregistré les réponses de journalistes européens et états-uniens ainsi que du grand public suédois. La grande majorité des répondant·e·s a, à chaque fois,

⁶ La dialectique dans l'entraînement mental renvoie à l'idée que dans toute chose, toute action, son contraire coexiste. C'est considérer que la négation d'une chose est présente dans cette chose. La dialectique apporte une approche complémentaire à la logique - dans laquelle le « ou » est la règle - en invitant à considérer le « et ». C'est prendre le parti de la jonction, du lien, et porter une attention au processus.

⁷ www.ted.com/talks/hans_and_ola_rosling_how_not_to_be_ignorant_about_the_world?subtitle=en&geo=fr&trigger=0s

donné la réponse la plus pessimiste, quand c'est la réponse la plus optimiste qui se vérifiait statistiquement. Quatre idées reçues à déconstruire étaient omniprésentes :

- 1 Le monde va de pire en pire.
- 2 Le monde se divise en deux catégories : les très riches et les très pauvres.
- 3 C'est la richesse qui amène le développement social et non l'inverse.
- 4 Les faits divers sont statistiquement significatifs.

Il concluait en interrogeant : comment pouvons-nous imaginer l'amélioration de notre monde si nous ne le connaissons pas et si nous n'avons pas conscience de son évolution ? Il proposait alors d'identifier ces biais de l'intuition fondée sur des idées reçues, et de les combattre en revenant aux faits (grâce aux statistiques) et en développant un programme d'éducation au monde.

Avec la question *Pourquoi est-ce ainsi ?*, il s'agit d'identifier des pistes d'explications de la situation. Et d'accepter qu'elles sont légion, car nous ne réfléchissons pas tous et toutes pareil et nous ne mobilisons pas les mêmes références. Il convient donc de nommer qui parle, qui émet les hypothèses sur les causes et les conséquences, avec quelle pertinence ou quelle légitimité ; d'identifier/se mettre d'accord sur les explications qui correspondent à la situation travaillée ; d'identifier les désaccords et éventuellement d'entrer en conflit sur cette base. Ces relations de causes à effets peuvent être **logiques**⁸ :

⁸ Dans la pratique de l'entraînement mental, on entend par « logique » une manière d'organiser, d'analyser, d'examiner le réel à partir d'un ensemble de mécanismes (règles, lois, conventions, principes, normes...), à distinguer de l'instinct, de la perception ou de l'expérience vécue... Une logique a toujours une finalité et s'appuie sur un ou plusieurs des mécanismes cités, situés dans un contexte sociopolitique déterminé.

la physique, la cuisine, le code civil... Elles peuvent également être **symboliques**⁹ : la tradition, les croyances, l'inconscient collectif... Il ne s'agit pas de dire que toutes les explications se valent tout le temps, mais plutôt de les confronter et de tester leur robustesse. Identifier les explications et les arguments que l'on mobilise habituellement peut s'avérer utile, soit pour étoffer la puissance de son argumentaire, soit éventuellement pour changer d'avis si l'on trouve une raison de le remettre en cause de manière fondée.

Alors, que faire ?

« À partir de nos cheminements, de nos problématisations et de cette démonstration de nos biais cognitifs et culturels avérés, il s'agissait de monter une formation permettant une mise en perspective de notre expérience du monde. »

La formation proposait des lectures, pour élargir les points de vue, défaire les idées reçues, l'arpentage de livres d'auteur-riche-s diverses¹⁰, une lecture du Manifeste Pour une *Politique de la relation*¹¹, dont l'association entre-autres est signataire et qui affirme que nous vivons dans des villes-monde, des quartiers-monde, des villages-monde, héritiers de l'histoire de notre pays et du monde ! Ce Manifeste propose de changer de perspective, de penser les cultures en termes de relation et de fécondation plutôt que de différences essentielles.

Un rappel était opéré sur l'actualité de l'histoire coloniale de la France, à travers la carte des départements, régions et collectivités d'Outre-mer et la spécificité de leurs droits. Ou encore par la lecture

⁹ Dans son emploi en entraînement mental, le symbolique correspond au mécanisme qui relie le signe et le sens, qui accorde du sens à quelque chose qui fait signe, qui fait que quelque chose représente, dans une situation, autre chose que ce qu'il est et prend une valeur qui dépasse ses traits et propriétés. Ce mécanisme du symbolique inscrit un fait dans un système de sens qui n'est pas toujours identifié par tous et toutes.

¹⁰ Par exemple : Collectifs (avec la contribution de Michel LE BRIS et Alain MABANCKOU), **L'Afrique qui vient. Anthologie**, Hoëbeke, 2013.

¹¹ https://maisondespassages.org/IMG/pdf/manifeste_pour_une_politique_de_la_relation_plaquette.pdf

du discours de Christiane Taubira présentant la proposition de loi affirmant que la traite et l'esclavage sont des crimes contre l'humanité, prononcé le 18 février 1999 en séance de l'Assemblée nationale, à laquelle elle avait invité neuf jeunes de Guyane, « qui sont là pour constituer une chaîne fraternelle. Ils sont amérindiens, bonis, créoles, haïtiens, français – on dit 'métro' chez nous – et chinois pour symboliser les quatre continents qui, en Guyane, construisent au quotidien la fraternité. »¹²

Ensuite, un travail sur nos perceptions de l'espace-monde était proposé à travers la réalisation de dessins représentant le monde tel que les participant-e-s se le représentaient. « Nous souhaitons compléter ce temps par une réflexion sur les projections du monde et leurs effets psychologiques, en termes de proximité et de distance, mais aussi de centralité et de marginalité. »

Et enfin, un temps de chantier sur les pratiques professionnelles consistait à inviter les participant-e-s à regarder leurs pratiques professionnelles, à partir de tout le matériau mobilisé auparavant. Quelle place le monde a-t-il dans leurs pratiques ? Quelle place pourrait-il y prendre ? Avec quels objectifs ?

« Nous avons proposé cette formation dans les établissements où nous intervenions (écoles de travail social, associations d'éducation populaire, centres sociaux et maisons des jeunes et de la culture, associations de solidarité internationale). Les retours ont été mitigés : soit cette formation était déjà prise en charge, soit le thème n'était pas prévu dans les parcours, soit la ville la plus proche semblait déjà si loin qu'une perspective monde était vertigineuse... L'espace-monde ne fait toujours pas recette ! Nous avons toutefois réutilisé des modules ou des matériaux pour d'autres actions, avec les volontaires en solidarité internationale et dans la suite qu'a pris le projet Bugey-Monde en 2020. Nous avons essayé de garder dans toutes nos actions une vigilance à convoquer des auteur-ric-e-s ou des images conçues au-delà de nos frontières. »

¹² www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/christiane-taubira-18-fevrier-1999

Retour dans le réel avec la question *Alors, que faire ?*
Une fois qu'on a pris le temps de lister des faits, d'identifier différents types de problèmes, de formuler des hypothèses permettant d'expliquer la situation, alors peut-être peut-on agir de manière plus pertinente. *Que peut-on faire ?* invite à identifier les méthodes, moyens, techniques que l'on a à disposition pour agir et atteindre ses objectifs. Mais également à se poser la question de la finalité de son action, de la portée de ses actes. En cela, elle permet de se poser la question de sa propre **éthique**¹³ en situation. Que puis-je faire dans ce monde complexe, dans une situation que j'ai désormais analysée et sans doute mieux comprise, en accord avec mes valeurs et ma perception de ce qui est juste ?

Ce texte à tiroirs cherche à allier la méthode (la formation, l'entraînement mental) et l'exigence éthique du fond (comprendre le monde, appréhender l'espace-monde). L'entraînement mental, comme la formation permanente, continue ou l'éducation populaire, est constitué d'«*un ensemble d'impératifs éthiques, épistémologiques et politiques, dessinant une perspective d'engagement, faisant rupture avec les modèles de rationalité dominants qui président à l'encadrement de la pensée, de l'action et de la parole (...)*»¹⁴. Il favorise une compréhension du monde et de l'espace-monde via une pensée critique, nécessaire pour agir à l'encontre du néolibéralisme et du néofascisme.



¹³ En entraînement mental, l'éthique se situe dans le concret. C'est une délibération pour soi, qui engage sa propre responsabilité lorsqu'il faut poser un choix pour agir dans une situation qui nous affecte chacun-e et dans laquelle des valeurs, des principes, des règles morales entrent en contradiction. La pensée éthique affronte ces contradictions dans les choix ou les actions que chacun-e met alors en œuvre.

¹⁴ Pierre DAVREUX, Éduquer après Auschwitz, 2005, www.entrainement-mental.info/eduquer.html



« Notre regard est toujours situé. On voit les choses depuis un point de vue féministe, depuis celui d'un travailleur précarisé, d'une jeune racisée, etc. Notre rapport au monde passe par une expérience sensible, et donc par notre corps. »

Dans cet article, nous interrogeons la pertinence des critères d'objectivité et de neutralité pour produire des connaissances vraies sur le monde social. Qu'est-ce qu'un discours « objectif » ? Est-il nécessaire de rester « neutre » pour produire des connaissances de qualité ? Et est-ce seulement possible ? Dans le cas contraire, dispose-t-on encore de critères pour distinguer « croyances » et « connaissances » ?

Ces questions sont omniprésentes dans les débats académiques. Mais on en trouve aussi de multiples expressions dans le monde culturel et les milieux militants. C'est ce que nous verrons à travers la discussion de l'idée de « connaissance située » et des enjeux qu'elle enferme.

Ne pas se raconter d'histoires *La neutralité et l'objectivité dans les sciences sociales*

Jean-Louis Siroux, sociologue, chargé de cours à l'ULB

Il y a quelques mois de cela, la RTBF diffusait un débat intitulé *Les guérisseurs face à la science*. Sur le plateau avaient été conviés un oncologue, un anthropologue, un magnétiseur-énergéticien et une coupeuse de feu. En écoutant ce débat, ou en déambulant dans les rayons « sciences sociales » des grandes enseignes, on constate à la fois le succès des croyances surnaturelles et la porosité des frontières qui distinguent sciences (naturelles ou sociales) et croyances.

Les discours scientifiques sont des constructions sociales. Il est difficilement contestable qu'ils sont produits par des chercheurs et des chercheuses en chair et en os, qui font ce qu'ils et elles peuvent dans des conditions de travail données et dans les limites autorisées par l'état des connaissances de leur époque. Il n'en reste pas moins que la science n'est pas tout à fait un discours comme un autre. Elle se distingue par l'ambition de produire des « connaissances vraies » et de le faire à partir de moyens rationnels.

C'est précisément de ces moyens que je voudrais discuter dans cet article, en limitant mon propos aux sciences sociales. Il est d'usage de considérer l'*objectivité* et la *neutralité* comme des indicateurs essentiels de la qualité d'un travail scientifique. Pourtant, on constate que différents courants de pensée mettent en doute la pertinence de ces indicateurs, et que d'autres interrogent la signification qu'il s'agit de leur donner. Qu'est-ce qu'une analyse objective ? Et que recouvre précisément l'exigence de neutralité dans le travail de recherche ?

S'il me semble utile d'aborder ici ces questions très présentes dans les débats académiques, c'est parce qu'on les croise aussi ailleurs qu'à l'université : dans les collectifs militants, dans la vie associative ou dans le monde de la culture de façon plus générale. Il n'y a aucune raison que le secteur de l'alphabétisation fasse exception.

Dans les lignes qui suivent, je procéderai en trois temps. Je commencerai par aborder brièvement le concept de *neutralité axiologique* attribué à Max Weber. J'évoquerai ensuite la manière dont la question de l'*objectivité* des connaissances se pose dans des travaux de philosophie féministe. J'essaierai enfin de tirer de ce qui précède quelques réflexions plus personnelles.

Il est peut-être utile de préciser que mon intention n'est pas d'entrer dans les subtilités des débats académiques, que ce soit à propos de l'œuvre de Weber ou de la philosophie féministe. Je les aborderai avec un opportunisme assumé, dans le but de discuter d'enjeux qui peuvent concerner chacun de nous dans son rapport au savoir.

La neutralité axiologique

En novembre 1917, à Munich, Max Weber prononce une conférence intitulée *La science, profession et vocation*¹. On y retrouve le concept de *neutralité axiologique*² auquel tout étudiant en sciences sociales se voit rapidement confronté durant sa formation. On retient généralement de ce concept la chose suivante : la pratique des sciences sociales suppose de conserver une posture de neutralité. Les chercheurs n'ont pas à porter de jugement de valeur (et donc de jugement politique) sur les phénomènes sociaux qu'ils étudient.

Voilà en tout cas la manière dont est le plus souvent présenté le concept de neutralité axiologique dans les manuels de sciences sociales. Non sans raison : Weber rappelle en effet qu'une analyse sociologique est autre chose qu'un jugement moral ou qu'une opinion politique. Elle n'est pas non plus assimilable à une dissertation dans laquelle l'auteur expose méthodiquement ses propres convictions. Il s'agit, quand on fait des sciences sociales, d'analyser le monde tel qu'il est et non tel qu'on aimerait qu'il soit.

Ces précisions sont donc importantes. Mais elles ne rendent compte que très imparfaitement de l'esprit général du propos de Weber. Pour s'en convaincre, on peut se référer au travail réalisé par la sociologue française Isabelle Kalinowski qui, il y a une petite vingtaine d'années, publiait un commentaire approfondi de la conférence de 1917³.

Que constate-t-on ? Quelle est précisément la position de Weber sur l'impératif de neutralité axiologique ?

Tout d'abord, dans l'esprit de Weber, cet impératif concerne davantage les activités d'enseignement que de recherche. Dans l'Allemagne du début du 20^e siècle, il n'est pas rare que des cours universitaires se mettent à ressembler à des sermons ou à des meetings politiques. Ce à quoi s'oppose Weber dans des termes

¹ Une traduction française de cette conférence est publiée dans l'ouvrage référencé dans la note 3.

² Le terme « axiologie » fait référence à l'étude des valeurs morales.

³ Max WEBER, Isabelle KALINOWSKI, **La science, profession et vocation**. Suivi de **Leçons wébériennes sur la science et la propagande**, Agone, Marseille, 2005.

sans équivoque : « *Le vrai professeur se gardera bien [d'imposer à l'étudiant], du haut de sa chaire, une quelconque position, que ce soit explicitement ou par la suggestion – car la manière la plus déloyale est évidemment de 'laisser parler les faits'.* »⁴ On peut en effet chercher à imposer ses convictions explicitement (en les assumant) ou implicitement (en donnant l'illusion de ne présenter que des faits qui « parlent d'eux-mêmes »). Dans tous les cas, Weber dénonce cet abus de pouvoir qui consiste à profiter d'une situation asymétrique, et d'un public captif, pour imposer ses convictions.

Dans les activités de recherche, la chose est déjà bien différente. Non qu'il faille selon lui se résoudre à abdiquer tout effort de neutralité mais Weber est tout sauf un adepte d'une science tiède, frileuse, donnant des gages de neutralité par sa seule modération. La neutralité axiologique ne doit d'ailleurs pas être confondue avec la recherche du « juste milieu », lequel « *n'est pas le moins du monde une vérité plus scientifique que les idéaux les plus extrêmes des partis de droite ou de gauche* »⁵. Bien plus, « *l'idée selon laquelle il conviendrait de faire 'taire toute passion' dans une chaire universitaire et qu'en conséquence il faudrait éliminer tout sujet qui risquerait de faire naître d'ardentes discussions ne pourrait être (...) qu'une opinion de bureaucrate que tout professeur indépendant devrait repousser* »⁶.

On ne s'étonnera donc pas que Weber, lui-même plutôt à droite sur l'échiquier politique, ait pu défendre ardemment la légitimité d'un anarchiste à enseigner le droit. Il souligne l'intérêt pour l'université d'accueillir quelqu'un qui ne partage pas, sur sa discipline, des présupposés qui paraîtraient évidents à d'autres. Il est clair, pour Weber, que la science progresse avant tout par la confrontation des idées. On ne s'étonnera pas davantage qu'il se soit énormément investi dans les débats politiques de l'époque : publications de tribunes dans les journaux, participation à la fondation d'un parti politique, etc. Ses interventions politiques sont nombreuses. Au point, rappelle Isabelle Kalinowski, d'avoir été réunies dans un épais

⁴ Ibid., p. 40.

⁵ Ibid., p. 197.

⁶ Max WEBER, **Essai sur la théorie de la science**, Plon (Pocket), Paris, 1965, p. 368.

volume de 586 pages. Voilà, minimalement, de quoi complexifier le rapport de Weber à la neutralité axiologique et faire réfléchir à la manière dont est présenté son travail dans certains manuels de sciences sociales.

Des savoirs situés

Évoquons à présent quelques travaux issus de la philosophie féministe. Il me semble intéressant de s'y pencher dans la mesure où ces travaux exercent aujourd'hui, directement ou indirectement (à travers des réappropriations militantes, de la vulgarisation scientifique, etc.), une influence importante sur la manière dont est posée la question de l'objectivité.

Aux États-Unis se sont développés, à partir des années 1980, un ensemble de travaux qui accordent beaucoup d'attention au caractère *situé* de nos connaissances. S'appuyant à l'origine sur un héritage marxiste, ces travaux ont emprunté à Marx l'idée que le point de vue des opprimés devait être privilégié dans une perspective de transformation sociale. Au même titre que l'étaient les « prolétaires » chez Marx, « les femmes » (ou « les féministes ») sont envisagées comme moteur de l'histoire⁷.

Des chercheuses, telles que Sandra Harding ou Donna Haraway, ont par la suite apporté une contribution importante à ce courant intellectuel souvent qualifié en français d'*épistémologie du positionnement*⁸. Elles soutiennent que la situation sociale de quelqu'un délimite ce qu'il lui est possible de connaître du monde social. Il n'existe pas de vision omnisciente. On ne peut pas tout voir, sous tous les angles et depuis toutes les perspectives possibles, nous dit Haraway⁹. Sa critique vise la conception traditionnelle de

⁷ Voir notamment Artemisa Flores-Espinola, **Subjectivité et connaissance : réflexions sur les épistémologies du 'point de vue'**, in *Cahiers du Genre*, n°53, 2012/2, pp. 99-120, www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2012-2-page-99.html

⁸ Ou « épistémologie du point de vue », selon les traductions. Le terme « épistémologie » renvoie aux conditions nécessaires pour produire de la connaissance.

⁹ Donna Haraway, **Savoirs situés : la question de la science dans le féminisme et le privilège de la perspective partielle**, in Donna Haraway, *Manifeste cyborg et autres essais*, Exils, 2007 (1^{re} édition en 1988), pp. 107-142, https://monoskop.org/images/1/13/Haraway_Donna_Le_Manifeste_cyborg_et_autres_essais_2007.pdf

la neutralité et de l'objectivité scientifique qui considère qu'il n'y a de connaissance solide qu'à travers une démarche apolitique et expurgée de toute subjectivité.

En réalité, notre regard est toujours *situé*. On voit les choses depuis un point de vue féministe, depuis celui d'un travailleur précarisé, d'une jeune racisée, etc. Il y a derrière cette affirmation un parti pris matérialiste : notre rapport au monde passe par une expérience sensible, et donc par notre corps. Or un certain nombre de facteurs différencient les vécus : le cadre de vie confortable du bourgeois n'est pas celui de l'ouvrier, être un homme ou une femme n'est pas indifférent quand on regagne son domicile par un chemin mal éclairé, les risques encourus lors d'une garde à vue sont sans commune mesure quand on est racisé et quand on ne l'est pas, et ainsi de suite. D'où l'intérêt de prendre en considération l'influence de la matérialité de l'existence sur les productions de l'esprit : nos idées, nos valeurs, nos croyances, etc.

Voilà qui conduit Sandra Harding à soutenir, avec d'autres, l'idée d'un *privilege épistémique* des dominées. Elle estime que leur situation marginale, leur éloignement des centres de pouvoir, constitue un atout pour identifier les points aveugles des savoirs institués. Pensons par exemple au sexisme qui imprègne un certain nombre de savoirs mais qu'à force d'avoir sous les yeux, on finit par ne plus voir¹⁰. D'un point de vue féministe, il importe de réinterroger ces savoirs, de les déconstruire, de leur opposer d'autres approches, en particulier des approches féministes.

Harding soutient d'ailleurs que le « positionnement » politique ne constitue pas un frein à la production du savoir. On ne produit pas de bonnes connaissances *malgré* un ancrage féministe mais *grâce* à cet ancrage. Il n'est donc pas question de se résigner à un savoir de moindre qualité. Il s'agit, au contraire, de réhausser nos standards en termes de rigueur, de rationalité, et même d'objectivité. Harding

¹⁰ « Comment puis-je prétendre porter un jugement global et sérieux sur une population dont je m'acharne depuis cinquante ans à découvrir les mœurs et les croyances si je néglige d'en observer de près une moitié ? », s'interrogeait le médiéviste Georges Duby. En cause, pas tant (ou pas seulement) le regard (situé) d'un homme sur le passé, mais la difficulté de réunir des sources témoignant de la vie quotidienne des femmes à l'intérieur de sociétés où ce sont les hommes (et surtout les hommes d'Église) qui ont accès à l'écrit. Voir Georges DUBY, **L'histoire continue**, Odile Jacob, Paris, 1991, pp. 211-212.

parle à ce propos d'*objectivité forte*¹¹, un concept important qui a été beaucoup discuté¹².

Précisons tout de même qu'avec cette défense d'une objectivité forte, Harding prend assez explicitement le contrepied d'autres propositions féministes qui invitent à rompre avec les exigences de rationalité et d'objectivité que l'on assigne habituellement au discours scientifique. Et, disons-le, qui me semblent moins pertinentes pour comprendre le monde social. On retrouve d'ailleurs dans certaines réapparitions militantes de la philosophie féministe cette sensibilité plus radicalement relativiste : l'idée qu'il n'y a pas d'objectivité possible, que l'on ne peut parler que de ce qu'on expérimente à la première personne (le racisme, le sexisme, la violence au travail, etc.), et par conséquent que cette réalité reste inaccessible à celles et ceux qui n'en font pas l'expérience directe. C'est de ces enjeux qu'il sera question dans les prochains paragraphes.

Les dangers d'un relativisme radical

Qu'il s'agisse de la relecture de Max Weber par Isabelle Kalinowski, des travaux menés par des philosophes comme Donna Haraway ou Sandra Harding, on trouvera dans ces analyses matière à réfléchir sur la dimension incarnée des savoirs.

Qu'on le veuille ou non, les sciences sociales restent produites par des êtres humains qui importent forcément quelque chose d'eux-mêmes dans leurs analyses. On peut se montrer méticuleux lors de la récolte de données et d'une implacable rigueur au moment de les analyser, il n'empêche que les questions que l'on pose, la manière de les poser et l'angle privilégié pour y répondre ne vont jamais de

¹¹ Sandra Harding, **Repenser l'épistémologie du positionnement : qu'est-ce que 'l'objectivité forte' ?**, in Manon Garcia (dir.), *Philosophie féministe. Patriarcat, savoirs, justice*, Vrin, Paris, 2021, pp. 129-187.

¹² De manière générale, des critiques de cette épistémologie du positionnement pointent entre autres la rareté des référents empiriques, le flou de certaines propositions, le caractère autarcique de discours qui ne favorisent guère la cumulativité du savoir. On retrouvera certaines de ces critiques dans Julie PATARIN-JOSSEC, **Comment ne pas construire un discours scientifique. Note exploratoire sur les 'épistémologies féministes' du point de vue**, in *Le Carnet Zilsel*, décembre 2015, <https://shs.hal.science/halshs-02304910/document>

soi. Ne serait-ce qu'en cela, les sciences sociales ne sont pas aussi apolitiques que certains aiment le croire. En ce compris lorsque les partis pris interprétatifs sont discrètement enfouis sous le tapis. Ni vu, ni connu.

Cela étant, il me semble important d'avancer prudemment sur ce terrain. Je rappelais, en introduction, que nos connaissances sont davantage que de simples croyances. La distinction entre ces deux termes est fondamentale. Une *croyance*, rappelle Bertrand Russell, est un fait qui a ou peut avoir une relation avec un autre fait. Je peux croire un jeudi, ou n'importe quel autre jour de la semaine, qu'aujourd'hui est jeudi. Alors qu'une *connaissance* suppose une certaine congruence avec le réel : s'il y a de solides raisons d'affirmer qu'aujourd'hui est jeudi, je peux alors raisonnablement le penser, jusqu'à ce qu'un élément nouveau me conduise à réviser mon jugement¹³.

À vrai dire, rien ne nous contraint à jeter le bébé avec l'eau du bain. On peut être attentif aux partis pris (théoriques, politiques, idéologiques, etc.) d'une analyse. L'aborder d'un œil critique en se demandant ce qu'elle doit aux modes intellectuelles du moment, aux convictions ou aux préjugés de son auteur·rice. Et, pour autant, ne pas tout réduire à des rapports de force et à des choix subjectifs. Il faut prendre garde à ce saut de raisonnement, malheureusement assez courant, qui consiste à passer du constat que « l'état de nos connaissances n'est jamais complètement étranger aux rapports de pouvoir » à cette autre idée que « les rapports de pouvoir déterminent entièrement ce qui est considéré comme vrai ».

Le grand absent de ce sophisme, c'est le réel. Et plus précisément, le rapport étroit que nos connaissances entretiennent avec le réel. Rien ne m'interdit de mettre en doute la loi de la gravitation. Je peux n'y voir qu'une simple narration, légitimée par le statut social de certains physiciens et la crédulité de leurs auditoires. Toutefois, si je décide de passer de la théorie à la pratique, en sautant du 17^e

¹³ Bertrand Russell, **Histoire de mes idées philosophiques**, Gallimard, Paris, 1988 (1^{re} édition en 1959), p. 234.

étage d'un gratte-ciel, le réel se rappellera douloureusement à moi¹⁴. Comme le faisait remarquer Norbert Elias, « *les philosophes, qui cherchent à savoir s'il peut arriver que les connaissances soient conformes à la réalité, ou 'vraies' (comme on disait autrefois), devraient plutôt se demander dans quelle mesure les êtres humains, qui dépendent totalement pour leur orientation de connaissances acquises, auraient pu survivre s'ils n'avaient pas hérité sans cesse de leurs mères et de leurs pères une bonne part de connaissances 'vraies', c'est-à-dire congruentes à la réalité* »¹⁵.

Penser contre soi-même

Un autre enjeu mérite quelques mots à ce stade de la réflexion. Prendre conscience de ce que nos analyses doivent à notre propre rapport au monde requiert un important effort de *réflexivité* : d'où nous vient cet intérêt pour telle ou telle question ? Qu'est-ce qui nous pousse à l'aborder sous cette perspective ? Que nous permet-elle de voir et que nous incline-t-elle à ignorer ?

La réflexivité ne suppose pas simplement de mettre des mots sur ses affects. Elle invite toujours à penser « un peu à côté » de ce qui nous vient le plus spontanément à l'esprit. L'énervement que je ressens, et éventuellement que j'exprime, en découvrant un reportage du journal télévisé, n'est pas congédié au moment de l'analyser sociologiquement. Mais il est réinvesti dans une analyse à froid. Je m'efforce de prendre plus méthodiquement en compte les paramètres de la situation, de confronter ma première réaction à d'autres grilles d'analyse, etc. Frédéric Lordon a raison d'insister sur le fait que « *la pensée n'est pas de l'ordre d'une réception du monde, mais d'un effort* », et un effort à penser toujours un peu contre soi-même.

¹⁴ J'emprunte cet exemple à Samuel Joshua, **De la portée politique du débat sur les relations entre les 'sciences' et le 'réel'**, in *Contretemps*, n°1, mai 2001, pp. 115-125, www.contretemps.eu/wp-content/uploads/Contretemps-01-59-64.pdf

¹⁵ Norbert Elias, **La dynamique sociale de la conscience. Sociologie de la connaissance et des sciences**, La Découverte, Paris, 2016, pp. 279-280. Bernard Lahire, qui cite Elias pour appuyer son propos, développe dans un ouvrage récent une longue et érudite défense de cet argument « réaliste » (Bernard Lahire, **Les structures fondamentales des sociétés humaines**, La Découverte, Paris, 2023).

« On ne pense jamais qu'à partir de ses affects – mais si possible sans s'y arrêter ni faire de la pensée leur simple réexpression. »¹⁶

Cet effort suppose aussi de regarder crument la réalité. Et de décrire, autant que possible, les choses comme elles sont, y compris lorsque cette description heurte nos convictions intimes. C'est sans doute l'une des choses les plus difficiles qui soit : ne pas confondre l'affinité (théorique ou politique) que l'on éprouve pour une idée avec sa capacité à rendre compte avec justesse de la réalité. C'est d'ailleurs, il me semble, une recommandation qui n'est pas étrangère à la pensée de Sandra Harding et à la manière dont elle conçoit l'objectivité scientifique : « *La notion d'objectivité est une façon utile de penser le décalage qui doit exister entre ce que tout individu ou groupe veut que le monde soit, et ce qu'il est de fait.* »¹⁷ En somme, faire des sciences sociales, c'est toujours prendre le risque d'être déçu par ce que l'on observe et analyse.

Dis-moi d'où tu parles

Cette exigence de réflexivité est donc omniprésente dans les travaux issus de l'*épistémologie du positionnement*, et plus généralement dans la pratique des sciences sociales. On la retrouve aussi dans les milieux militants, notamment lors de certaines prises de parole publique. Le souci de « se situer » socialement, de dire « d'où l'on parle », n'est pas sans lien avec l'idée, déjà évoquée, que personne ne s'exprime « depuis nulle part ».

Cet effort de réflexivité n'a toutefois rien d'évident. La difficulté consiste à exprimer, souvent en quelques mots, les déterminants qui dictent notre pensée ou notre action. Énumérer quelques indicateurs conventionnels (la classe, le genre, la couleur de peau, l'orientation sexuelle), comme on déclinerait son état civil dans un commissariat, n'apporte en réalité pas grand-chose. Et a même toutes les chances de produire l'effet inverse de celui recherché : satisfait d'en avoir terminé avec cet exercice de style, on peut

¹⁶ Frédéric LORDON, Imperium. **Structures et affects des corps politiques**, La fabrique, Paris, 2015, p. 31.

¹⁷ Sandra HARDING, op. cit., p. 183.

passer à la suite, dans l'illusion d'être au clair sur soi-même et d'avoir été transparent pour autrui.

Le problème de ces grands marqueurs identitaires est au moins double. D'une part, on finit par les mobiliser par réflexe, sans se questionner sur ce qui influence de façon déterminante la manière dont nous nous comportons dans un contexte précis. Ainsi, le concept d'«intersectionnalité» perd de son intérêt quand il ne sert qu'à répéter mécaniquement qu'il faut «penser ensemble la classe, le genre et la 'race'». On cesse d'interroger la pertinence de ces facteurs, dans un contexte donné, une fois que l'on en a fait un syntagme figé. Tout autre chose consiste à penser concrètement (empiriquement) la manière dont s'imbriquent un ensemble de facteurs dans une relation de domination.

D'autre part, la connaissance de soi passe par la capacité à se situer relationnellement, dans un espace social qui nous englobe, mais qui n'englobe pas que nous. Notre «point de vue», c'est-à-dire littéralement le lieu topographique «d'où l'on parle»¹⁸, n'est pas un point fixe situé sur une carte inamovible. Politiquement, on peut ainsi être «de gauche» à une époque très réactionnaire, puis de «centre-droit», vingt ans plus tard quand émergent de nouvelles pensées contestataires, tout en ayant conservé exactement les mêmes convictions politiques.

Dans le même esprit, on peut aussi questionner l'idée qu'on ne parle avec justesse que de ce qu'on a vécu à la première personne. Si l'on suit ce raisonnement, on devrait en déduire que chacun serait le mieux placé (et le plus légitime) pour parler de ce qu'«il est» ou «de là d'où il vient».

Les choses ne sont pourtant pas si simples. Il est vrai que la familiarité avec ce dont on parle comporte bien des avantages. Une aide-soignante ou un ouvrier de la voirie, par exemple, ont de leur profession une connaissance pratique. Dans un sens, ils connaissent, même sans avoir à la verbaliser, la dureté du métier,

¹⁸ Cette métaphore du «point de vue» est aussi souvent utilisée par Bourdieu. Voir notamment Pierre Bourdieu, **L'objectivation participante**, in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°150, 2003/5, pp. 43-58, www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm

la fatigue ressentie après une journée de travail, la nature des relations entre collègues ou avec les supérieurs hiérarchiques, etc.

Mais passer de l'expérience à la connaissance théorique n'a rien d'automatique. C'est d'ailleurs une critique que l'on retrouve, au sein même de la philosophie féministe, à l'égard de la notion de *privilege épistémique*. Des chercheuses relèvent ainsi que l'expérience de l'oppression ne fournit pas, en soi, une interprétation théorique fiable et une lecture politique de ce qui est en jeu¹⁹. Ce travail d'interprétation requiert, entre autres, de prendre suffisamment de distance à l'égard de son vécu pour être capable d'en identifier les causes et de le restituer dans des dynamiques collectives.

De plus, la proximité avec le réel que l'on questionne ne comporte pas que des avantages. C'est ce que laisse entendre Ludwig Wittgenstein quand il écrit : « *Les aspects des choses les plus importants pour nous sont cachés du fait de leur simplicité et de leur banalité. (On peut ne pas remarquer quelque chose – parce qu'on l'a toujours sous les yeux).* »²⁰ Nous faisons d'ailleurs tous et toutes régulièrement l'expérience de cette difficulté qui consiste à se mettre au clair avec ce que l'on vit et à réellement « voir » ce que l'on a déjà sous les yeux.

En définitive, la difficulté consiste à ne pas se raconter d'histoires. La réflexivité qu'enseignent les sciences sociales permet-elle de s'en raconter un peu moins ? On peut en tous cas l'espérer.



¹⁹ C'est notamment le cas de Joan Scott et de Paula Moya. Voir à ce propos Sarah BRACKE, Maria PUIG DE LA BELLACASA, Isabelle CLAIR, **Le féminisme du positionnement. Héritage et perspectives contemporaines**, in *Cahier du Genre*, n°64, 2013/1, p. 45-66, www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2013-1-page-45.htm

²⁰ Ludwig Wittgenstein, **Recherches philosophiques**, Gallimard, Paris, 2004 (1^{re} édition en 1953), p. 88.



« Chaque ouvrage présent dans notre centre de documentation constitue une manière de voir le monde et en propose une lecture bien précise. Comment dès lors, pour cette sélection, ne choisir que quelques documents parmi les plus de 12.800 qui en couvrent les rayonnages ? »

Sélection bibliographique

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

Chaque ouvrage présent dans notre centre de documentation constitue une manière de voir le monde et en propose une lecture bien précise. Qui plus est, notre fonds documentaire a été construit selon une grille de lecture particulière : celle des valeurs de l'éducation populaire. Depuis ses 50 ans d'existence, il s'étoffe en fonction de ce qui semble pertinent, intéressant pour, d'une part, toutes personnes engagées dans des actions d'éducation permanente, d'autre part, pour toutes celles actives dans le secteur de l'alphabétisation. Comment dès lors, pour cette sélection, ne choisir que quelques documents parmi les plus de 12.800 qui composent notre catalogue en ligne et couvrent les rayonnages de notre bibliothèque ? Il suffirait peut-être de les sélectionner au hasard, les yeux fermés, en arpentant les rayons...

Pour autant, cette sélection bibliographique, bien qu'éclectique, n'est pas le fruit du hasard. Car, malgré le regard, que tout document pourrait offrir, sur un morceau du tout que forme le monde, ces années de veille documentaire montrent, notamment, que ce ne sont pas nécessairement les propos les plus récents qui sont les plus éclairants. J'insiste sur ce fait face au présentisme et au jeunisme actuels qui ont tendance à imposer le « faisons table rase du passé », de ses idées comme de ses acteur-ric-e-s, également pour contrer la tendance à se référer à la modernité apparente des ouvrages. Méfions-nous de ce qui nous paraît moderne ou, à l'inverse, de ce qui paraît dépassé, mise en page comprise. Les couleurs criardes peuvent cacher du morne et du désuet comme le terne peut contenir du vivant et de la nouveauté. C'est ainsi que pour comprendre le monde d'aujourd'hui, des ouvrages d'un passé proche ou lointain peuvent se montrer judicieux.

Aussi, de nombreuses démarches, réflexions et théories

philosophiques, sociologiques, politiques, pédagogiques, issues de courants de pensées progressistes ont été publiées durant les décennies, voire les siècles passés. Elles sont pourtant, parfois, peu lues, connues, peut-être même comprises, en tout cas toujours trop dérangeantes pour l'ordre établi, celui construit sur les inégalités en tous genres.

Afin de s'outiller pour mieux comprendre le monde, la documentation choisie ici rassemble divers·e·s auteur·rice·s, des historien·ne·s, sociologues, pédagogues, écrivain·e·s, journalistes... : Jean Ziegler, Titiou Lecoq, David Van Reybrouck, Eduardo Galeano, Monique et Michel Pinçon-Charlot, Étienne Lécroart, Anne Morelli, d'autres encore. Elle est bâtie sur plusieurs critères.

Le premier consiste à proposer des pistes pour penser et combattre les inégalités mondiales car *«oui, tout est lié, voyez-vous. C'est bien la même histoire. Il n'y en a qu'une seule, malheureusement contée par ceux qui en sont sortis riches. Plus rarement racontée du point de vue de ceux qui en ont payé le prix. Tout est donc lié.»*¹ Le deuxième se base sur l'actualité du contenu, non pas en termes de date de publication mais de force novatrice de la pensée proposée face aux défis d'aujourd'hui. Et le dernier critère se soucie du pouvoir de la création artistique, littéraire.

Cette sélection se termine par la présentation de documents qui proposent des démarches pédagogiques, choisis parmi de nombreux autres que l'on peut trouver à notre centre de documentation et vers lesquels nous vous orienterons volontiers selon la ou les thématiques que vous souhaitez aborder avec vos groupes.

¹ Raoul PECK, **J'étouffe**, Denoël, 2020, texte de 4^e de couverture.

Eduardo Galeano, **Les enfants des jours. Un calendrier de l'histoire humaine**, Lux, 2016, 412 p.

« Chaque jour a une histoire à raconter. » Ce livre est une forme de « calendrier de l'histoire humaine ». Faisant fi des frontières et du temps, chaque page raconte une histoire tirée de la longue biographie de l'humanité. L'ensemble forme un livre des jours, pour ne pas oublier et pour apprendre à trier le bon grain de l'ivraie dans l'étourdissante succession des événements du passé.

Mosaïste chevronné, Eduardo Galeano nous livre 366 instantanés qui rendent hommage à des anonymes ou ressuscitent héroïnes et héros effacés. Afin que demain ne soit pas juste un autre nom pour aujourd'hui. Comme ici :

« 15 janvier. En 1919, la révolutionnaire Rosa Luxembourg fut assassinée à Berlin.

Ses assassins la brisèrent à coup de crosse et la jetèrent dans les eaux du canal.

En chemin, elle perdit l'une de ses chaussures.

Une main ramassa cette chaussure, abandonnée dans la boue.

Rosa voulait un monde où la justice ne serait pas sacrifiée au nom de la liberté ni la liberté sacrifiée au nom de la justice.

Chaque jour, une main ramasse ce drapeau.

Abandonné dans la boue, comme la chaussure.»

Les textes de l'auteur témoignent aussi de la poésie de son écriture et de l'intérêt de penser le monde et l'Histoire dans sa globalité et depuis la diversité terrienne.

LES ENFANTS
DES JOURS

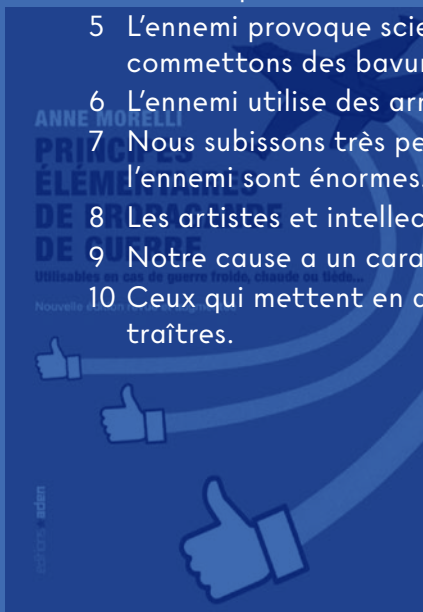


Anne Morelli, **Principes élémentaires de propagande de guerre. Utilisables en cas de guerre froide, chaude ou tiède...**, Aden, 2023 (nouvelle édition revue et augmentée), 185 p.

Y a-t-il moyen de nous faire approuver une guerre qui, à l'origine, ne nous intéresse pas ou que nous désapprouvons ? Les dix principes de propagande de guerre décrits dans ce livre montrent comme cela devient possible, régulièrement et avec efficacité, pour tous camps, à l'aide de leurs « services de communication ».

Pour ce faire, Anne Morelli s'est inspirée du livre du travailliste britannique Arthur Ponsonby, *Falsehood in Wartime*, écrit à la suite de la Première Guerre mondiale et paru en 1928, qu'elle réactualise et systématise :

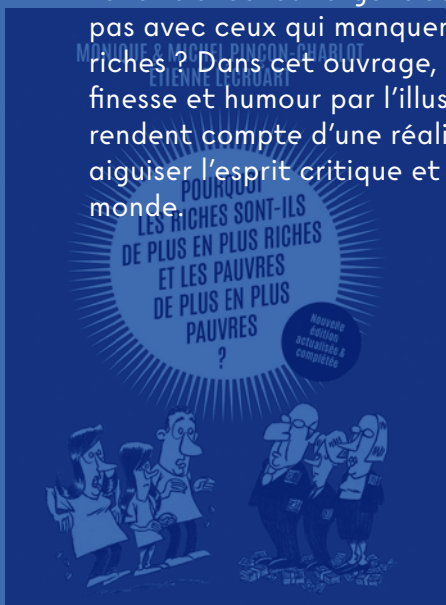
- 1 Nous ne voulons pas la guerre.
- 2 Le camp adverse est le seul responsable de la guerre.
- 3 L'ennemi a le visage du diable.
- 4 C'est une cause noble que nous défendons et non des intérêts particuliers.
- 5 L'ennemi provoque sciemment des atrocités ; si nous commettons des bavures, c'est involontairement.
- 6 L'ennemi utilise des armes non autorisées.
- 7 Nous subissons très peu de pertes ; les pertes de l'ennemi sont énormes.
- 8 Les artistes et intellectuels soutiennent notre cause.
- 9 Notre cause a un caractère sacré.
- 10 Ceux qui mettent en doute la propagande sont des traîtres.



Monique et Michel Pinçon-Charlot, Étienne Lécroart (illustr.), **Pourquoi les riches sont-ils de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres ?**, La ville brûle, 2018 (nouvelle édition actualisée et complétée), 63 p.

Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon, sociologues passés maîtres dans l'art de décortiquer les inégalités, proposent ici une édition complétée et actualisée de leur petit manuel de pensée critique. Avec clarté, pédagogie et humour, ils expliquent les mécanismes et les enjeux du monde social. Cette opération de dévoilement a pour ambition de permettre aux jeunes et aux moins jeunes de dépasser le stade du ressenti pour accéder à la compréhension des déterminismes sociaux qui entrent en jeu : les riches, les pauvres oui, c'est injuste... mais pas seulement !

Pourquoi les riches sont-ils toujours plus riches et les pauvres toujours plus pauvres ? s'attaque aux mécanismes de la domination sociale. Qu'est-ce qu'une classe sociale ? À quoi reconnaît-on les riches ? Que font-ils avec leur argent et pourquoi ne le partagent-ils pas avec ceux qui manquent de tout ? A-t-on besoin des riches ? Dans cet ouvrage, 20 questions, croquées avec finesse et humour par l'illustrateur Étienne Lécroart, rendent compte d'une réalité sociale complexe pour aiguïser l'esprit critique et donner l'envie de changer le monde.



David Van Reybrouck, **Nous colonisons l'avenir**, Actes Sud, 2023, 46 p.

« L'humanité aborde le prochain siècle sans pitié aucune, avec la même avidité et la même myopie qui lui ont permis autrefois de s'approprier des continents entiers. Le colonialisme s'inscrit désormais dans le temps, et non plus dans l'espace ; le pire n'est peut-être pas derrière nous, mais devant nous. Nous nous comportons en effet en colonisateurs des générations futures. Nous les privons de leur liberté, de leur santé, peut-être même de leur vie – tout comme les colonisateurs l'ont fait par le passé. Nous spolions nos petits-enfants, nous dévalisons nos enfants, nous empoisonnons notre progéniture. »

Dans ce plaidoyer en faveur de la justice climatique, David Van Reybrouck propose des solutions politiques aptes à renouveler la vie démocratique. Un constat sans appel qui se transforme en authentique leçon de résistance.



QUESTIONS DE SOCIÉTÉ

nous colonisons l'avenir

Traduit du néerlandais (Belgique)
par Benoît-Thaddée Standaert

**DAVID
VAN REYBROUCK**

ACTES SUD

Titiou Lecoq, **Les grandes oubliées. Pourquoi l'Histoire a effacé les femmes**, L'Iconoclaste, 2021, 325 p.

De tout temps, les femmes ont agi. Elles ont régné, écrit, milité, créé, combattu, crié parfois. Et pourtant elles sont pour la plupart absentes des manuels d'histoire. *« C'est maintenant, à l'âge adulte, que je réalise la tromperie dont j'ai été victime sur les bancs de l'école. La relégation de mes ancêtres femmes me met en colère. Elles méritent mieux. Notre histoire commune est beaucoup plus vaste que celle que l'on nous a apprise. »*

Pourquoi ce grand oubli ? Suivant la ligne du temps, de l'âge des cavernes à nos jours, Titiou Lecoq s'appuie sur les découvertes les plus récentes pour analyser les mécanismes de cette vision biaisée de l'Histoire. Elle redonne vie à des visages effacés et raconte ces invisibles, si nombreuses, qui ont modifié le monde.



Jean Ziegler, **Le capitalisme expliquée à ma petite-fille (en espérant qu'elle en verra la fin)**, Seuil, 2018, 115 p.

Le capitalisme domine désormais la planète. Les sociétés transcontinentales défient les États et les institutions internationales, piétinent le bien commun, délocalisent leur production où bon leur semble pour maximiser leurs profits, n'hésitant pas à tirer avantage du travail des enfants esclaves dans les pays qu'on désigne aujourd'hui comme « les moins avancés » (PMA). Résultat : sous l'empire de ce capitalisme mondialisé, plus d'un milliard d'êtres humains voient leur vie broyée par la misère, les inégalités s'accroissent comme jamais, la planète s'épuise, la déprime s'empare des populations, les replis identitaires s'aggravent sous l'effet de la dictature du marché. C'est avec ce système et l'ordre cannibale qu'il impose au monde que Jean Ziegler propose de rompre, au terme d'un dialogue subtil et engagé avec sa petite-fille.



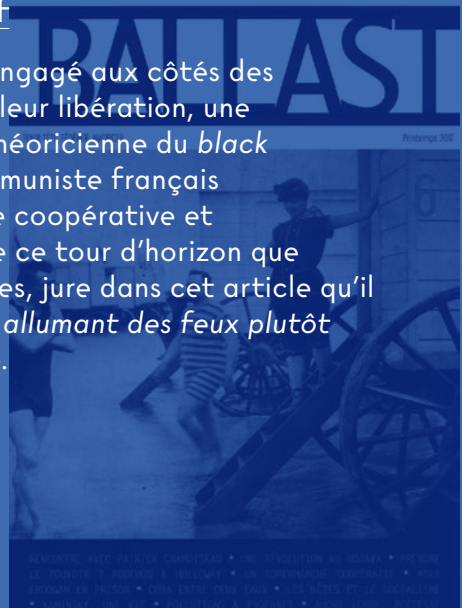
Raoul PECK, **J'étouffe**, Denoël, 2020, 48 p.

« Ce matin, en me levant... J'ai pleuré. Je pensais qu'un autre monde était possible, sans qu'on ait à mettre le feu partout. Maintenant je n'en suis plus sûr du tout. »

Dans ce texte publié initialement dans l'hebdomadaire Le 1, Raoul Peck, réalisateur et ancien ministre de la Culture de la République d'Haïti, dénonce le racisme systémique qu'il constate en France, fruit d'une histoire liée à l'essor du capitalisme et à la montée des inégalités sociales. « Car, comprenez-vous, le racisme brutal, laid, malveillant, n'arrive pas ainsi du vide. Il fait partie d'une histoire bien orchestrée. Une histoire qui commence dès le 11e siècle (...) »

Rachid ZERROUKI, **Freire, hooks, Freinet : les pédagogues révolutionnaires**, in *Ballast*, n°6, Aden, printemps 2017, 8 p., www.revue-ballast.fr/freire-hooks-freinet-pedagogues-revolutionnaires/?nowprocket=1&print=pdf

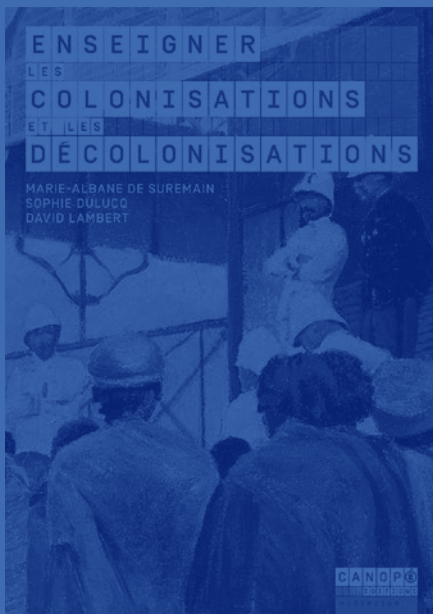
Un pédagogue brésilien engagé aux côtés des opprimés dans la lutte pour leur libération, une féministe afro-américaine théoricienne du *black feminism*, un instituteur communiste français concepteur d'une pédagogie coopérative et émancipatrice : c'est fort de ce tour d'horizon que l'auteur, professeur des écoles, jure dans cet article qu'il est possible d'« enseigner en allumant des feux plutôt qu'en remplissant des vases ».



Marie-Albane DE SUREMAIN, Sophie DULUCQ
et David LAMBERT, **Enseigner les colonisations et
les décolonisations**, Réseau Canopé, 2016, 280 p.

Faire connaître l'histoire des colonisations et des décolonisations, comprendre une question sensible et proposer des outils pour aborder de manière sereine cette problématique, tel est l'objectif de cet ouvrage qui propose :

- des mises au point scientifiques par thèmes rendant compte des dernières recherches historiques ;
- une approche au plus près des sociétés coloniales restituant la diversité des acteurs – colonisés et colons – ainsi que la complexité de la situation coloniale ;
- des dossiers documentaires (textes, cartes, photographies, etc.), assortis de présentations scientifiques et proposant des pistes d'utilisation pédagogique adaptées à différents niveaux de classe.



CNCD (coord.), **[In]égalités mondiales. Mallette pédagogique 15+**, CNCD, 2023 (nouvelle édition augmentée)

Cette mallette pédagogique, conçue pour les professionnels de l'éducation, de la formation et de l'animation, propose une diversité d'outils pédagogiques pour aborder les enjeux du système-monde actuel : en tout, 21 outils pédagogiques conçus par une quinzaine d'associations et classés selon une trame narrative y sont rassemblés.

La mallette contient également un guide pédagogique qui permet de s'approprier la thématique ainsi que chacun de ces différents outils. La première partie fournit toutes les informations nécessaires à la compréhension des mécanismes à la base des inégalités – qu'elles soient fondées sur la domination économique, raciale ou de genre –, de leurs impacts et à l'identification des leviers à actionner pour lutter efficacement pour un monde plus égalitaire pour toutes et tous. La seconde partie propose des pistes pédagogiques. Un tableau des concepts, compétences et thématiques permet de trouver l'outil le plus adapté au sujet sur lequel on souhaite travailler. Des fiches-outils apportent les informations techniques spécifiques à chacun des 21 supports pédagogiques.

La mallette est également conçue pour l'utilisation de plusieurs outils complémentaires dans un trajet commun d'animation.



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 Artoisenet 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



Photo : International Livestock Research Institute (CC BY-NC-ND 2.0)

Dans un monde en perpétuelle mutation, où l'incertitude et la complexité transforment nos repères, comprendre le monde est un enjeu fondamental. Ce numéro du *Journal de l'alpha* s'attaque à cette question en explorant des pratiques et outils critiques pour décoder les rapports sociaux, analyser les mécanismes d'oppression et renforcer nos capacités à agir en citoyen-ne-s éclairé-e-s.

Comprendre les classes sociales, les impacts des crises ou les enjeux éducatifs grâce à des outils critiques et des perspectives engagées : autant de pistes pour relier les savoirs à l'expérience, nourrir une réflexion collective et réinvestir les espaces démocratiques. Langages fondamentaux, savoirs critiques et lecture du monde se croisent ici pour encourager l'action et transformer nos réalités, individuelles comme collectives.

Inspiré par les apports de l'éducation populaire et des perspectives critiques, ce numéro propose des pistes concrètes pour réfléchir ensemble, se projeter et transformer la société.