

Le journal de l'alpha



La motivation

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Septembre 99
N°112

LIRE ET ECRIRE en Communauté française
Rue Antoine Dansaert, 2A
1000 Bruxelles
☎ 02/502.72.01

LIRE ET ECRIRE Wallonie
Quai de Flandre, 7
6000 Charleroi
☎ 071/20.15.20

LIRE ET ECRIRE Brabant Wallon
Boulevard des Archers, 21
1400 Nivelles
☎ 067/84.09.46

LIRE ET ECRIRE Bruxelles
Rue d'Andenne, 79
1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78

LIRE ET ECRIRE Centre-Borinage
Rue des Amours, 3
7100 La Louvière
☎ 064/26.09.74

LIRE ET ECRIRE Charleroi - FUNOC
Avenue Général Michel, 1B
6000 Charleroi
☎ 071/31.15.81

LIRE ET ECRIRE Hainaut occidental
Quai Sakharov, 31
7500 Tournai
☎ 069/22.30.09

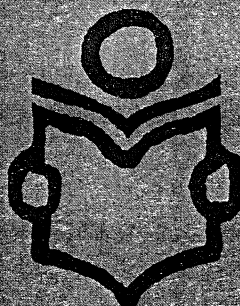
LIRE ET ECRIRE Liège-Huy-Waremme
Rue Saint-Laurent, 170A
4000 Liège
☎ 04/226.91.86

LIRE ET ECRIRE Luxembourg
Grand Place, 7
6880 Bertrix
☎ 061/41.44.92

LIRE ET ECRIRE Namur
Rue Relis Namurwès, 1
5000 Namur
☎ 081/74.10.04

LIRE ET ECRIRE Verviers
Rue Peltzer de Clermont, 36
4800 Verviers
☎ 087/35.05.85

*Le Journal de l'alpha
est publié avec le soutien
du Service de l'Education permanente
et
du Service de la Langue Française
(Direction générale de la Culture)
du Ministère de la Communauté française*



c'est possible!

Rédaction : Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles
☎ 02/534.38.78 - Fax 02/538.59.50

Comité de rédaction :

Anne-Marie ANDRUSYSZYN,
Catherine BASTYNS,
Laurence BEER (secrétaire de rédaction)
Didier CAILLE,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact)
Helena LOCKHART, Véronique RAISON,
Corinne TERWAGNE, Annick WUESTENBERG

Illustration de couverture : *Ma chère fille, je t'écris pour la première fois* (affiche argentine)

Mise en page et impression :

PAGE IN sprl - ☎ 019/63.53.77

Editeur responsable :

Alain LEDUC - rue d'Andenne, 79 - 1060 Bruxelles

Abonnements

Prix de l'abonnement (6 numéros par an):

Belgique: 500 FB pour le réseau d'alphabétisation et 700 FB hors réseau
(à verser au compte de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85)

Etranger: 800 FB (à payer par mandat postal).



Dossier: La motivation

Apprendre à lire pour ne plus vivre en paria !	5
Les motivations de départ des participants	7
Apprentissage, motivation et engagement en formation	11
A propos des différents facteurs qui influencent la motivation	15
Relancer la motivation au quotidien	17
Obligation et contrainte...	19

Démarche pédagogique

Mots... motif... moteur... mobile... motivation... : un atelier autour des «mots-tivations»	20
--	----

Lectures - Médias - Ecrits

A lire sur la motivation...	23
-----------------------------	----

Partenaires

Groupe de travail alpha : un réseau bilingue au service d'un quartier	24
--	----

Informations	27
--------------	----

En pages centrales :
un récapitulatif des numéros parus depuis mai 97

Motivation, quand tu nous tiens, quand tu nous lâches...

Quand on évoque la motivation, un tourbillon de mots nous monte à l'esprit.

Ainsi, si l'on reprend les axes idéal et matériel que l'on utilise dans les ateliers d'écriture, nous pouvons rattacher au premier des termes comme rapport au sens, projet, désir, mise en appétit, avant, pendant, ~~motivation~~, courbe de motivation,... et au second des mots tels que locomotive, motif, moteur, mot, motus, mot-valise,...

Bref, la motivation, cette ébuleuse qui fait que l'on entre en formation, que l'on y reste, que l'on s'accroche, que l'on se bat avec les savoirs de tous genres,... est une des clés de la réussite. ~~Mais elle peut aussi~~ prendre la forme d'un grand point d'interrogation quand elle ne semble pas soutenir l'apprenant dans sa démarche.

Comment l'aborder?

Une des entrées possibles est de la raccrocher à l'histoire de la personne, de son milieu social.

Ainsi, comme l'écrit Jeremy BLAMPAIN: «Les motivations des participants sont tributaires des expériences passées. Celles-ci sont marquées par une succession d'échecs qui prennent leur source, la plupart du temps, dès l'école et même avant et se poursuivent une fois sur le marché du travail. Ces échecs répétés conduisent à une perte de confiance en soi et à une situation de dépendance par rapport aux institutions d'aide sociale, bref, à une spirale qui conduit à la désocialisation de l'individu»¹. Et à la déqualification, écrira-t-il plus loin. «Ces deux effets sont à l'origine de blocages qui empêchent l'individu de développer une conscience claire de ses besoins et une analyse objective de sa situation»². Ce qui explique qu'il éprouvera beaucoup de difficultés à construire des projets (réalistes et réalisables) qui pourront être les moteurs de sa formation.

Il revient dès lors aux intervenants (organismes et formateurs) de faire émerger, s'amplifier, évoluer,... les motivations de départ souvent étouffées et diffuses. Car, si certains déterminants sont extérieurs à la formation - on peut donc difficilement avoir prise sur eux -, d'autres, même s'ils sont communs à d'autres champs (vie familiale, sociale, professionnelle, culturelle), peuvent être approchés et intégrés dans l'espace de la formation.

Connaître ce qui motive/démotive les gens et agir en conséquence, adapter ses pratiques pour faire entrer la motivation dans la danse constitue une première approche. Une autre réside dans l'utilisation de techniques, de démarches qui font naître la motivation, la relancent, la raniment. Quelques-unes vous sont proposées dans ce numéro. Beaucoup d'autres peuvent être inventées en fonction du public et de son vécu, dans et autour de la formation.

¹ J. BLAMPAIN, *Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation*, Contradictions - Bruxelles, L'Harmattan - Paris, 1997, p. 65.

² *Ibid.*, p. 69.

Apprendre à lire pour ne plus vivre en paria!

Lors d'une rencontre dans les locaux de Lire et Ecrire Brabant wallon, Jean-Louis, un apprenant français, a expliqué aux participants de Nivelles comment il a longtemps vécu analphabète jusqu'au jour où il n'a plus pu le supporter et est allé frapper à la porte d'un centre de formation... Pierre MUANDA nous rapporte ses propos.

Je suis né prématuré à 6 mois, avec un handicap à la jambe gauche. Ma mère, encore célibataire, n'avait que 19 ans. Elle a dû cacher longtemps sa grossesse à ses parents. Etre enceinte hors du mariage était considéré comme un opprobre à cette époque où l'éducation était essentiellement ascétique. Dans ce contexte, vous comprenez pourquoi je n'ai jamais connu mon géniteur.

Dès mon jeune âge, j'ai eu un problème de poids. A vrai dire, l'obésité n'était que l'expression de mon mal-être, de mon mal de vivre face à des parents qui ne se souciaient que très peu de ma personne, moins encore de mon éducation. Ce climat familial n'a pas favorisé ma scolarité. Je me suis plutôt investi dans la délinquance.

Je me suis finalement retrouvé très tôt dans le monde du travail, sans savoir ni lire ni écrire. Mais tout se passe plutôt bien. Je suis content de ce que je fais. Mes chefs hiérarchiques sont également contents de moi. Au point que des responsabilités de plus en plus grandes me sont proposées. Dans l'entretemps, je suis déjà membre actif et très influent du syndicat. Pourtant, j'endure une souffrance terrible et insoupçonnée: l'analphabétisme. L'écrit me terrorise et m'angoisse. Je dois continuellement trouver des alibis pour masquer mon ignorance. Par n'importe quel moyen, je dois m'arranger pour échapper à toute tâche pour laquelle la lecture ou l'écriture est requise. Combien de fois ne suis-je pas venu expressément en retard aux réunions syndicales pour ne pas devoir rédiger le compte-rendu. Je sais bien que je méritais une promotion, mais le risque de m'exposer devant l'écrit, mon bourreau, était trop grand. Demeurer ouvrier, rester au statu quo, malgré moi, était mon seul choix, mon seul abri. Le pire a été d'apprendre la nouvelle mesure que l'employeur s'appropriait à appliquer. Celle d'exiger un rapport écrit à tous les ouvriers chefs d'équipe comme moi.

Sur le plan social, la vie quotidienne n'était pas plus aisée, malgré de bonnes relations avec mon entourage. Plusieurs de mes amis sont universitaires. Ce qui compliquait davantage mon petit jeu de cache-cache. A ce sujet, je n'oublierai jamais les moments d'enfer vécus dans ma belle-famille. Des moments durant lesquels j'étais toujours invité, malgré moi, à jouer au scrabble, ce jeu d'intellectuel où il faut chaque fois trouver le plus de mots savants pour gagner. Impossible de dire non pour ne pas trahir mon ignorance. Pensez bien que je n'ai jamais pu gagner! Bref, tous les moyens étaient bons pour camoufler mon illettrisme à tout bout de champ. L'avouer, c'était comme se dévêtir devant des inconnus.

C'est pénible de vivre comme cela. Mais la peur et la honte ne me permettaient pas d'oser faire le pas vers la source du savoir, vers l'apprentissage. J'ai même sollicité l'aide d'un psychothérapeute. Puis, comme acteur de théâtre, j'ai repris progressivement confiance en moi. C'est alors que je me suis décidé à me remettre à la feuille et au crayon. Je me suis payé volontiers des cours particuliers en alphabétisation. Je m'y appliquais d'une manière assidue. Plus je progressais dans la lecture et l'écriture, plus je me sentais mieux dans ma peau. Je découvrais un bonheur profond et une vraie joie de vivre.

Vous vous rendez compte, j'ai passé ma vie à tourner pendant 40 ans, alors qu'un peu de temps d'apprentissage suffisait à changer ma vie. Mais aussi à me procurer une liberté. Un espace de liberté extraordinaire dont je m'étais longtemps privé. Car, pour moi, la main c'est le suivi de la pensée. Vivre analphabète dans un pays comme la France qui prône l'égalité et le droit à l'éducation c'est difficile à accepter. Un Français analphabète c'est pareil à un étranger qui débarque en France. Il subit le racisme. Comme moi qui subissais un racisme par rapport à l'écrit, qui me sentais exclu face au

monde de l'écrit et qui m'identifiais à un immigré face à la page blanche.

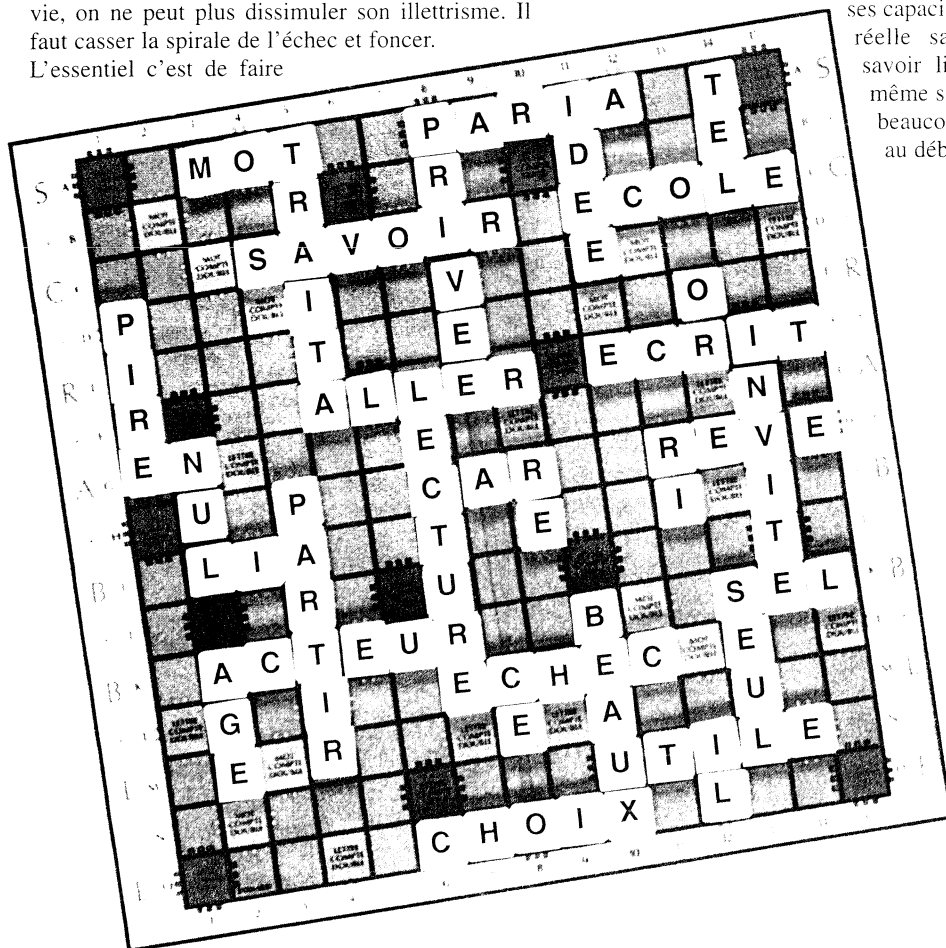
Imaginez que j'aurais été à l'agonie et que je n'aurais plus pu parler. Comment aurais-je pu m'exprimer? J'aurais été incapable de laisser une trace, un écrit! Ne pas savoir lire et écrire, c'est vivre comme un manchot, privé d'une main. C'est vivre comme un handicapé, privé d'un formidable outil de communication, incapable de répondre à une simple carte. Impossible de laisser un mot gentil à sa compagne, pas moyen de lui signifier par écrit qu'on l'aime. C'est comme si on avait une bouche bandée de sparadraps. On est déjà terrorisé avant même de répondre à un rendez-vous administratif, à l'idée qu'on devra peut-être y remplir des documents.

Il est donc important de pouvoir se décider à apprendre à lire et à écrire. Car à un moment de la vie, on ne peut plus dissimuler son illettrisme. Il faut casser la spirale de l'échec et foncer. L'essentiel c'est de faire

le premier pas. Qu'importe ce que peuvent en dire les autres. Rien ne doit vous arrêter. Le manque de temps, le manque d'argent, le poids de l'âge ne sont que des prétextes. Celui qui veut trouvera toujours le temps et les moyens d'apprendre. C'est trop facile de toujours dire que c'est la faute des autres. Il faut plutôt avouer qu'on se bloque souvent soi-même. Quand on est bien avec soi-même, on est bien avec les autres. Quand notre regard sur nous-mêmes change, alors le regard des autres sur nous change aussi.

De toute façon, il est inutile de vouloir s'échapper de ce monde où tout est écriture et mouvement. L'alphabétisation reste la seule alternative. Et, en tant qu'adulte, on ne doit plus subir l'apprentissage comme des élèves. On peut dire ouvertement à un formateur ce que l'on veut et proposer le rythme d'apprentissage selon ses capacités. Il y a une réelle satisfaction à savoir lire et écrire, même si ça demande beaucoup d'énergie au début.

Jean-Louis



Les motivations de départ des participants

Comment les participants construisent-ils leur demande de formation et quelles sont les composantes de celle-ci en termes de motivation? C'est ce qu'analyse Jeremy BLAMPAIN dans un des chapitres de son ouvrage Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation¹. En partant de l'expérience vécue des participants², il démontre que les motivations sont tributaires de la perception subjective des besoins. Et que cette perception est elle-même influencée par les effets objectifs et les problèmes engendrés par une situation d'inactivité qui trouve sa source dans l'échec scolaire et l'échec de l'insertion socioprofessionnelle.

Afin de repérer les caractéristiques de la demande de formation, l'auteur s'est intéressé aux motivations qui ont poussé les personnes à se présenter aux séances d'information qu'organise la FUNOC chaque année lors du recrutement des participants. Il a ainsi pu repérer quatre motivations de départ: la simple curiosité, la crainte d'être expulsé par l'ONEm, la poursuite d'un projet professionnel plus ou moins défini et la maîtrise des langages fondamentaux.

La simple curiosité

La motivation de simple curiosité est développée surtout par les jeunes de moins de 25 ans en période d'inactivité de plus de 2 ans. Ces individus ont souvent perdu tout espoir quant à leur chance d'insertion. Ils fonctionnent généralement sur une logique de l'«à quoi bon». Jusqu'à présent, ils n'ont accumulé qu'échec sur échec, échec scolaire, échec à trouver de l'emploi. Ils se sont totalement identifiés à leur statut de chômeur ou de minimexé à force d'être considérés uniquement comme tels par la société.

C'est le cas notamment de Michèle. Michèle a 29 ans. A l'âge de 18 ans, elle quitte le home, où très jeune elle a été placée, pour prendre son indépendance. Elle cherche du travail, mais n'en trouve pas. Selon elle, les employeurs la repoussent à cause de son manque de confiance en elle et de ses difficultés à s'exprimer. Dès lors, le travail est devenu un rêve qui, selon elle, ne se réalisera jamais. Elle est enfermée dans l'expérience douloureuse du chômage. Malgré ses recherches opiniâtres pour trouver un emploi, elle ne s'est heurtée qu'à des refus. Le chômage est devenu un destin, son destin. Un destin qu'elle n'a pas voulu mais que la vie lui a imposé. La peur guette: ce destin pourtant douloureux ne risque-t-il pas de se termi-

ner un jour par l'exclusion pure et simple du chômage?

«J'ai peur parce qu'on va éliminer beaucoup de gens du chômage. On en a déjà éliminé une partie, on va encore en éliminer parce qu'il y a trop de gens au chômage. Si cela m'arrive, je ne sais pas ce que je vais faire. Avec tous ces gens qui sont rayés du chômage, cela ne m'étonne pas qu'il y ait beaucoup de suicides actuellement. Malheureusement, les prévisions actuelles sont tellement pessimistes, que c'est pas moi qui suis une chômeuse qui vais pouvoir envisager la vie en rose dans quelques années...»

Le cas de Michèle est représentatif du sentiment général qu'éprouvent tous ceux qui ont pour motivation de départ la simple curiosité, sentiment qui a pour corollaire le vide de sens, un trou noir qui menace d'engloutir les individus dans le piège de l'alcoolisme, de la drogue et des tentatives de suicide.

«J'ai fait une cure de désintoxication. Avant, je passais mon temps à boire et je ne mangeais quasi plus. Un jour, l'ambulance est venue me chercher d'urgence pour m'amener à l'hôpital. A présent, je suis guéri. Mais parfois, il m'arrive de recommencer à boire, cela me fait peur. Mais je ne peux m'empêcher de le faire quand tout va mal et que je pense à mon avenir et à ma vie.»

Leur expérience vécue, marquée par l'échec et l'attitude collective de la société à leur égard, engendre un certain nombre de blocages qui empêchent toute définition, au départ, d'une demande de formation. C'est ainsi qu'ils ont tellement l'habitude de vivre une situation de dépendance qu'il faut que quelqu'un, un proche, une assistante sociale, les pousse à se présenter à la FUNOC.

«Un jour, un copain m'a parlé de la FUNOC. Il m'a conseillé d'y aller, que cela me ferait du bien

et m'occuperait les journées. Je me suis dit: pourquoi pas, de toute façon, je ne fais rien de mes journées qu'à m'embêter. Alors, j'ai décidé de voir ce qui se passait là-bas.»

Ce groupe ne développe pas de demandes claires et précises par rapport à la formation. La séance d'information joue un rôle crucial pour ces individus. C'est elle qui, en grande partie, va déterminer s'ils vont dépasser le stade de la curiosité et définir une première demande de formation dont la motivation sera de bénéficier des effets immédiats.

Or, le bilan d'entrée qu'organise la FUNOC pour déceler le type de formation qu'il convient de conseiller à un futur stagiaire en tenant compte de son niveau général, de ses centres d'intérêts et de ses motivations, est parfois très mal vécu. Ce bilan n'exclut personne, mais un certain nombre de participants le considèrent pourtant comme un examen d'entrée.

«Le fait qu'il fallait faire un test d'entrée me faisait un peu peur (encore échouer, une fois de plus).

Heureusement, je l'ai réussi cet examen.»

On constate combien les expériences passées influencent la perception que les individus peuvent avoir de ce bilan. Ils ont tellement l'habitude d'être exclus partout, de vivre l'échec, que ce bilan est vécu sous l'angle d'une procédure qui vise à sélectionner ceux qui peuvent s'inscrire à la FUNOC³.

Pourtant, ce type de public, une fois la simple curiosité transformée en demande de formation, est tout aussi ouvert à des formations basées sur la qualification professionnelle qu'à des formations plus directement axées sur la formation générale de base. L'important pour eux, c'est de découvrir qu'ils possèdent des capacités, qu'ils sont capables de maîtriser des langages, des matières, des techniques. Ce qui leur redonne une certaine confiance en eux-mêmes.

La crainte de l'ONem

Cette motivation est d'ordre stratégique. Le risque de se voir exclure de l'ONem conduit certains individus à s'inscrire dans une formation afin de montrer leur volonté d'insertion professionnelle.

«Cela fait longtemps que je suis au chômage. J'ai perdu l'espoir de retrouver du travail. C'est pas faute d'avoir cherché. Le FOREm me convoque tout le temps. Alors, j'ai décidé de suivre une formation. Comme cela, le FOREm me laissera tranquille quelque temps.»

La poursuite d'un projet professionnel

La motivation liée à la poursuite d'un projet professionnel est développée généralement par les plus de 25 ans. Leur niveau d'études peut atteindre le secondaire supérieur. Ce sont des individus qui possèdent des ressources personnelles qui leur permettent de combattre les effets de désocialisation engendrés par la situation d'inactivité.

Ces individus développent une stratégie d'insertion socioprofessionnelle qui domine l'ensemble de leurs rapports à la formation.

«J'apprends l'informatique, car il est certain que maintenant c'est absolument nécessaire si je veux travailler dans le secteur de l'imprimerie. C'est un atout considérable pour les qualifications que je possède.»





Leur trajectoire de vie n'a pas été semée d'autant d'embûches que celle des autres groupes. Leur famille les a toujours soutenus. Leur scolarité n'a pas été particulièrement chaotique. Durant leur jeunesse, ils ont pensé que leur diplôme suffirait pour trouver un emploi. D'ailleurs, il est flagrant de constater qu'ils ne se considèrent pas comme des personnes faiblement qualifiées.

La situation d'inactivité de ces participants ne se solde pas par le désespoir et le vide de sens. Ils s'investissent énormément dans leurs loisirs. Ils ont tous la certitude qu'ils retrouveront bientôt un emploi. Pour eux, une formation consiste à acquérir un complément à ce qu'ils considèrent comme leur qualification ou à se réorienter vers d'autres secteurs. De manière générale, ils restent confiants quant à leur avenir même si parfois, chez eux, on sent une brusque prise de conscience passagère qui apporte un léger doute sur leurs chances objectives d'insertion. Dans ces rares moments, ils se rendent compte que, peut-être, ils ne sont pas mieux logés que Michèle et les autres.

«Je sais que je trouverai bien un jour un vrai travail. Ce n'est pas possible autrement. Bien que je me dis parfois qu'il y a de plus en plus de gens au chômage, que la situation devient de plus en plus inquiétante. Alors là, j'angoisse. Mais je repousse cette idée.»

La maîtrise des langages fondamentaux

Cette motivation est développée principalement par les participants en situation d'analphabétisme. Ce sont des individus qui rencontrent d'énormes

difficultés pour lire et écrire. Ils connaissent une situation d'exclusion culturelle dont les effets viennent renforcer ceux de la situation d'inactivité.

«J'ai dû prendre le train pour aller à Mons. J'ai demandé au chef de gare et ça a été. Mais quand je suis arrivé à Mons, je devais aller au tribunal. Comme je ne savais pas comment faire pour prendre le bus, j'ai pris un taxi. Ça m'a coûté très cher.»

«Je ne sais pas envoyer de lettres chez des patrons. Avant je me présentais personnellement, mais maintenant cela se fait de moins en moins.»

Dans la vie quotidienne, le manque de confiance, le repli sur soi, la solitude occupent le centre des préoccupations de ces personnes. L'impression d'être exclues de la société et la solitude leur apparaissent comme les deux difficultés les plus pénibles dans la vie quotidienne, avant même le manque d'argent.

«Comme je ne sais pas lire et écrire, je m'isole. J'ai peur que les autres voient que je ne sais pas me débrouiller. C'est de plus en plus difficile de cacher cet handicap.»

En outre, le rapport à l'enfant est crucial dans leur motivation à réussir la formation. Cette priorité se traduit dans leur discours lorsqu'elles parlent de leur motivation.

«Je fais une formation, pas simplement pour moi, mais aussi pour les enfants. Il n'est pas bon qu'ils aient une mère qui ne sait rien. Je veux les suivre dans leurs études, pouvoir les aider. Comme ça, ils verront que leur mère n'est pas bête, qu'elle peut les aider. Ils n'auront pas à rougir de moi.»

Conclusion

Les effets de la déqualification et de la désocialisation, l'habitude d'échouer, de «se retrouver au fond de la classe», représentent autant de freins qui empêchent les participants de formuler une demande de formation qui tient compte de leurs besoins objectifs. Les problèmes qu'ils rencontrent au quotidien déterminent leur demande de formation. Leur motivation de départ a généralement pour objectif de trouver une solution à ces problèmes.

Ils arrivent rarement à la FUNOC avec une demande de formation qui correspond en tous points avec l'offre de formation. En effet, les besoins objectifs ne sont pas nécessairement perçus subjectivement par tout le monde. Mais leur vision évolue grâce à l'action pédagogique menée par l'institution. Un individu évolue par le simple fait de suivre une formation. La motivation stratégique de départ peut se transformer alors en demande de formation claire

et précise. En effet, même ceux qui sont motivés par la seule crainte de l'exclusion des allocations de chômage, sont amenés à découvrir, une fois en formation, des perspectives qu'ils n'avaient pas envisagées au départ. Comme le précise Paul DEMUNTER: «Ceux qui perçoivent leurs besoins de formation immédiatement sont ceux qui ont déjà un certain degré de formation et appartiennent donc en majorité aux catégories sociales supérieures. Chez les autres, les besoins de formation ne seront perçus subjectivement qu'au terme d'un long processus de prise de conscience qui suppose d'abord l'existence d'une offre préalable, ensuite une information et une sensibilisation, enfin une intervention pédagogique»¹.

(Synthèse réalisée par
Sylvie-Anne GOFFINET)

¹ J. BLAMPAIN, *Les publics de la FUNOC et leurs rapports à la formation*, Contradictions - Bruxelles, L'Harmattan - Paris, 1997 et, en particulier, le chapitre 2 de la deuxième partie, *Les motivations de départ* (pp. 83-95), dont nous reproduisons de larges extraits.

² Il s'agit des participants de la FUNOC, à l'exception des étrangers inscrits dans la formation «français langue étrangère». Par ce choix, l'auteur a voulu éviter que la problématique de l'intégration culturelle vienne, pour ces personnes, s'ajouter à celle de l'insertion socioprofessionnelle. Il a donc concentré ses analyses sur ce qui représente l'essentiel du public de la FUNOC, à savoir les personnes peu diplômées - 75% du public n'avait pas dépassé, en 1996, le secondaire inférieur - en situation d'inactivité.

³ Suite à cette constatation, la FUNOC a réfléchi au moyen de changer la perception que les participants potentiels peuvent avoir du bilan d'entrée.

⁴ P. DEMUNTER, *Le district socio-éducatif et culturel n°5: les travailleurs sans emploi et la formation*, Contradictions, Bruxelles, 1982, p. 74.



Apprentissage, motivation et engagement en formation

Qu'est-ce qui peut pousser un adulte, à un moment donné de sa trajectoire, à s'engager dans cette entreprise singulière qu'est la formation? Qu'est-ce qui peut le décider à entrer dans un processus dont il sait pertinemment qu'il risque de mettre à mal ses manières familières de voir le monde et d'agir? Qu'est-ce qui peut le pousser à relever ce périlleux défi dont il mesure les coûts, sur les plans pratique, cognitif et affectif?

C'est à nouveau la question de la motivation à se former qui est ici posée. Dans l'article qui suit - et qui a déjà été publié par ailleurs¹ - Etienne BOURGEOIS tente, quant à lui, d'y répondre à partir des modèles théoriques proposés par différents auteurs et des hypothèses constructivistes qu'il a lui-même développées.

Cette question de la motivation peut être traitée à deux niveaux. Et tout d'abord à propos de l'engagement (ou de l'entrée) en formation. J'entends par là le processus qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation, c'est-à-dire, le plus souvent, à renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui. La question de la motivation se pose ensuite à propos de l'engagement dans l'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire ce processus qui conduit le sujet, une fois entré dans la formation et confronté à des situations spécifiques d'apprentissage, à accepter de mettre ses connaissances préalables au travail, et à relever le défi de leur transformation.

Entrée en formation et motivation à apprendre

Selon différents modèles théoriques², la décision de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux, à savoir d'une part la valeur attribuée par le sujet à la formation envisagée, et d'autre part l'espérance de réussite dans cette tâche. L'individu sera d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts, que d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices (et que ceux-ci sont suffisamment importants pour lui), et que d'autre part, il estime ses chances de succès dans l'entreprise suffisamment élevées. Ces deux facteurs sont traités comme interactifs dans la mesure où, si un seul d'entre eux n'est pas présent, la décision de s'engager sera de toute façon négative.

Selon ces modèles, d'autres facteurs sont également à prendre en considération dans le processus motivationnel. Il s'agit d'abord de facteurs renvoyant aux dispositions internes du sujet. Les

modèles soulignent en effet l'importance tantôt de l'estime de soi (de l'image ou du concept de soi), tantôt de l'attitude fondamentale du sujet par rapport à l'apprentissage (ou la formation), tous ces éléments n'étant d'ailleurs pas sans affecter la perception que le sujet peut avoir de la valeur de la tâche et de ses chances de réussite. Il s'agit également de facteurs sociaux, renvoyant notamment aux habitudes du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier. Ainsi, l'attitude de base du sujet par rapport à l'éducation ou à la formation, ou encore l'espérance de réussite ou la valeur perçue de la tâche sont au moins partiellement liées aux caractéristiques du milieu social d'appartenance du sujet et au rapport qu'entretient celui-ci avec celui-là. Il s'agit enfin de facteurs qui renvoient aux caractéristiques de l'offre de formation (ou, selon les cas, de la tâche d'apprentissage proposée et de son contexte). L'information disponible à propos de la formation envisagée ou encore les caractéristiques de celle-ci en termes d'accessibilité entrent également en ligne de compte dans la décision de s'engager en formation (ou dans la tâche d'apprentissage). Il n'en reste pas moins que, dans les modèles susmentionnés, c'est l'interaction *espérance de réussite/valeur attribuée à la formation* qui joue le rôle central dans le processus motivationnel, les autres facteurs n'intervenant qu'en amont, comme éléments qui conditionnent cette interaction.

Dans les lignes qui suivent, je m'attacherai à approfondir un des pôles de cette interaction, à savoir la *valeur* attribuée à la formation. Plus précisément, la question qui m'intéresse ici est de comprendre comment se construit, chez le sujet, sa motivation à entreprendre telle formation, et plus précisément le sens et la valeur qu'il lui donne,

dans la singularité des interactions entre ses dispositions internes d'une part, et son environnement d'autre part, à un moment donné de sa trajectoire.

Trajectoire de vie et engagement en formation

Certains auteurs³ relient la valeur attribuée à la formation au cycle de vie de l'adulte. Selon ces auteurs, le cours de la vie peut être considéré comme une succession de changements, dont certains sont quasi universels et représentent les phases *naturelles* de la vie - le premier emploi, le mariage, l'arrivée des enfants, la prise de responsabilités croissantes dans le champ socioprofessionnel, la retraite, etc. - alors que d'autres sont purement accidentels - la maladie, la mort d'un proche, la perte d'emploi, le divorce, etc. À chacune de ces transitions correspondrait une constellation de besoins particuliers de formation liés à la nécessité pour le sujet de négocier au mieux ces changements auxquels il est confronté. La valeur et les significations attribuées à la formation par le sujet renverraient ainsi aux objectifs de vie que le sujet se donne à un moment donné de son histoire, et à la perception qu'il a de la formation comme moyen potentiel de réaliser ces objectifs.

Une autre piste de réponse consiste à interroger moins sur la réalité objective des événements biographiques qui constituent une histoire de vie que sur les transformations identitaires qui les accompagnent et les significations que le sujet leur attribue dans le contexte social qui est le sien. Dans cette approche, l'engagement en formation est vu comme une réponse à une dynamique (ou stratégie) identitaire particulière dans laquelle le sujet est engagé au cours de sa trajectoire de vie plutôt que comme une réponse à des événements biographiques particuliers. Le postulat à la base de cette approche est que l'identité du sujet est par essence un complexe cognitivo-affectif dynamique, inscrit en tension, à la fois synchronique et diachronique, entre différentes figures identitaires. Un premier axe de différenciation est la multiplicité des identités du sujet en fonction de l'infinie variété de ses insertions et de ses rôles sociaux (on a une identité comme personne, citoyen, travailleur, parent, etc.). Un autre axe de différenciation est la distinction entre identité d'appartenance (héritée) et identité de référence (visée) ou encore entre identités pour soi et pour autrui, ces deux derniers axes pouvant d'ailleurs être croisés, produisant ainsi quatre

figures identitaires distinctes. Selon les moments de sa trajectoire, le sujet oscille ainsi entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples, occupé qu'il est à devoir gérer, pour un temps donné, les tensions et les déséquilibres qui en résultent. Les dynamiques identitaires ne sont donc rien d'autre que des modalités de gestion de ces tensions identitaires. L'engagement en formation prendra ainsi pour le sujet des significations différentes et s'accompagnera d'affects différents, selon la fonction qu'il peut exercer, aux yeux du sujet, comme moyen, ou au contraire comme obstacle, à sa dynamique identitaire du moment.

Ainsi un auteur repère quatre *profils identitaires* (*confirmé, à confirmer, en devenir et confisqué*), conditionnant la valeur et la signification attribuées par le sujet à la formation (son *projet de formation*) et dès lors, s'avérant plus ou moins propices à l'engagement en formation. Ainsi, la formation se verra attribuer une valence positive forte lorsqu'elle «doit combler un écart existant entre (...) une identité *héritée* et une identité *visée*». Elle sera dotée d'une valence négative quand «elle est ressentie comme moyen de *conversion identitaire* refusée par l'individu», et d'une valeur neutre «quand la plus-value de la formation n'est pas identifiée en tant que telle par la personne (...) dans sa construction identitaire»⁴.

Dynamique identitaire et apprentissage

Dans la perspective constructiviste, apprendre c'est transformer des connaissances *déjà là* en connaissances nouvelles. Dès lors, s'engager en formation et dans l'apprentissage signifie, pour le sujet, s'engager dans un processus dont il sait - ou pressent en tout cas - qu'il le conduira à mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et savoir-faire familiers, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir, sans par ailleurs trop bien savoir où cela va le mener. L'engagement en formation est donc un choix coûteux à bien des égards, sur les plans non seulement pratique, mais également cognitif et affectif. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que le sujet *résiste* souvent à l'acte d'apprendre. Soit qu'il décide au départ de ne pas s'engager en formation; soit qu'une fois engagé, il évite d'*entrer* dans telle activité d'apprentissage et d'y mobiliser, d'y mettre au travail les connaissances préalables qu'il veille à préserver; soit encore qu'une fois ces connais-

sances préalables activées, il mobilise une série de stratégies cognitives qui lui permettront de résoudre les conflits cognitifs auxquels il est exposé (c'est-à-dire les situations de mise en question de ses connaissances préalables au contact d'informations nouvelles) de manière à préserver ces connaissances dans leur état initial. C'est ce que j'ai nommé par ailleurs⁵, en référence à Piaget, *les stratégies de régulation homéostatique du conflit cognitif*.

Par ailleurs, j'ai développé l'hypothèse selon laquelle, dans certaines conditions, ce phénomène de résistance est davantage susceptible de se produire lorsque les connaissances du sujet mises en jeu dans la situation de formation comportent un enjeu identitaire fort. Cette hypothèse s'appuie sur trois constats :

1. Parmi les connaissances du sujet (qu'il s'agisse de savoirs ou de savoir-faire), certaines sont plus liées que d'autres à son identité. La perception de ce que je suis ou de ce que je voudrais être s'appuie sur certaines manières de voir le monde et d'agir.
2. Les connaissances du sujet sont d'autant plus difficilement modifiables qu'elles sont associées à un modèle identitaire positif de référence. En effet, dans ce cas, l'ébranlement de ces connaissances signifierait l'ébranlement du modèle identitaire auquel elles sont liées. Dès lors, on voit mal comment le sujet consentirait aux multiples coûts de l'engagement en formation s'il a toutes les raisons de craindre que celui-ci ne le mène au bout du compte à l'ébranlement des croyances et des certitudes sur lesquelles se fonde son modèle identitaire positif de référence.
3. Il en va tout autrement si le modèle identitaire du sujet est lui-même en cours de transformation. Par exemple, le sujet en phase d'ascension sociale pourrait, à un moment donné de sa trajectoire, se trouver confronté à la tension identitaire résultant de la connaissance qu'il a d'appartenir à un groupe social qu'il valorise de plus en plus négativement et de son désir d'appartenir à un nouveau groupe social de référence qu'il valorise de plus en plus positivement. Dans ce type de trajectoire et de transformation identitaire qui l'accompagne, le système de connaissances qui fondait jusque-là l'identité du sujet est déstabilisé, et dès lors, l'engagement en formation, en tant qu'occasion de remettre au travail ces connaissances, de les recomposer, de les transformer, peut être perçu, au contraire, comme un moyen de réaliser, ou tout au moins de soutenir, sa transformation identitaire en cours.

A ce stade, la thèse pourrait donc être celle-ci : le cas de figure le plus propice à l'engagement en formation et dans l'apprentissage est celui dans lequel se trouvent combinés un enjeu identitaire fort des connaissances mises en jeu (c'est-à-dire leur lien étroit avec l'identité du sujet) et une dynamique que nous pourrions qualifier très grossièrement de *transformation identitaire*. Le cas de figure le plus défavorable combinerait un enjeu identitaire fort et une dynamique de *préservation identitaire*.

Des observations plus récentes ont cependant mis en évidence un nouveau cas de figure qui vient complexifier quelque peu le modèle schématisé ci-dessus. En effet, on a constaté que des sujets adultes peuvent également manifester une très forte motivation à l'entrée en formation et à l'apprentissage alors qu'ils sont, selon toute apparence, dans une dynamique *défensive* de préservation identitaire. Un examen plus approfondi révèle que ces sujets sont en réalité engagés dans une dynamique identitaire qui consiste à préserver activement une identité valorisée positivement mais perçue, à un moment donné, comme menacée ou fragilisée par l'environnement ou la trajectoire. Dans ce cas, la formation est perçue comme un moyen d'assurer *activement* la préservation de l'identité menacée. Le sujet sera alors prêt à s'engager dans des apprentissages dont il perçoit qu'ils vont non pas mettre en question l'identité positive, mais la préserver et la réaffirmer socialement. Pour relier ce cas de figure aux précédents, on pourrait risquer la référence à la distinction établie par le paradigme systémique entre changement I et changement II. Le dernier cas de figure envisagé consisterait en une sorte de changement I dans lequel la transformation des connaissances a pour fonction de préserver dynamiquement la structure identitaire initiale sous-jacente. Le second cas de figure se caractériserait par un changement II, dans lequel la transformation des connaissances aurait pour effet de modifier le modèle identitaire initial, tandis que le premier cas de figure consisterait en du non-changement.

L'engagement en formation et ses «failles»

Dans le raisonnement ci-dessus à propos de la dynamique identitaire, tout se passe comme si le sujet agissait en acteur rationnel face à la possibilité de s'engager ou non dans la formation, pesant le pour et le contre des conséquences possibles de son



engagement éventuel en rapport à sa dynamique identitaire et programmant de la sorte son projet de formation comme projet identitaire. Or, l'expérience de formation comprend sa part d'imprévu, de «failles», qui peut plonger le sujet en situation de dissonance plus ou moins forte en cours de route par rapport à son projet de formation initial (qu'il s'agisse d'un projet de type *préservation* ou d'un projet de type *transformation identitaire*). Par exemple, le sujet en cours de formation peut se voir engagé, à un moment donné, dans un processus d'apprentissage qui le place progressivement en porte-à-faux par rapport au modèle identitaire positif d'appartenance qu'il cherche à préserver, ou, le cas échéant, par rapport au modèle identitaire positif de référence vers lequel il tend.

On pourrait alors, à titre d'hypothèses, imaginer trois issues possibles pour résoudre la dissonance éprouvée: soit elle bloque le processus d'apprentissage conduisant le sujet à opter pour la sortie (par exemple, l'abandon ou l'absentéisme); soit elle est résolue par un déni ou une réinterprétation de ce qui, dans l'expérience de formation, vient perturber le modèle identitaire valorisé positivement; soit encore elle conduit progressivement à une transformation du modèle identitaire par une recomposition originale, inédite et non anticipée. A ce jour, toutes ces éventualités ne sont encore envisagées

qu'au titre d'hypothèses de travail qui ne demandent qu'à être vérifiées empiriquement.

Etienne BOURGEOIS
FOPA - UCL

- ¹ BOURGEOIS E., *Motivation et engagement en formation*, in *Education permanente*, n°136/1998-3, pp. 101-109. La présente version a été légèrement modifiée par rapport à la version initiale. (Cette dernière est néanmoins disponible auprès de la rédaction du journal).
- ² Je pense en particulier aux travaux de RUBENSON, BOSHIER, TOUGH, WLODKOWSKI, et sans doute plus connus chez nous, ceux de CROSS.
- ³ Il s'agit principalement de CROSS. Plus récemment, une conception fort semblable a été défendue par FOND-HARMANT (1995, 1996).
- ⁴ KADDOURI M., *Place du projet dans les dynamiques identitaires*, in *Education permanente*, n°128/1997, pp.135-151.
- ⁵ BOURGEOIS E., NIZET J., *Apprentissage et formation des adultes*, PUF, Paris, 1997.

Le Journal de l'alpha: récapitulatif

N° 98 / Mai-juin 97

Art et écriture

Ateliers d'écriture, écriturisation, écrivains... quel jeu?

Omer ARRIJS - *Alpha Mons-Borinage*

Vers la création de carrefours de l'écriture, vers un réseau d'écriture

Karyne WATTIAUX - *Collectif Alpha*

Les ateliers d'écriture: terre à trois pôles

Chantal MYTTENAERE

Quand écriture et dessin se croisent et s'entrecroisent...

Vincent TROVATO - *Ecole d'Alpha de Baudour*

Duo d'artistes

Eugène SAVITZKAYA et Dan Niel SERET

Ecrire pour dire, écrire pour se dire

Joël SMETS

La parole comme manifestation de la vie: les ateliers

d'écriture des Mères de la Place de Mai

Leopoldo BRIZUELA (texte tiré du *Monde Alphabétique*)

Démarche

Correspondance

Chantal MYTTENAERE

Fiches pédagogiques

Pourquoi apprendre à lire et à écrire?

Axelle DEVOS - *Lire et Ecrire Brabant wallon*

Réécriture

Sylvie-Anne GOFFINET

N° 99 / Juillet-août 97

Université d'été de Lyon: «Illettrisme: où en sommes-nous?»

Illettrisme: où en sommes-nous?

Francis ANDRIEUX

Histoire de l'oral à l'école

Véronique RAISON - *EPFC*

Les usages sociaux de l'écrit: de l'école aux familles

Véronique MARISSAL - *CEDD de Bruxelles*

Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle

Axelle DEVOS - *Lire et Ecrire Brabant wallon*

Parler l'écrit pour accéder à la littérature

Nadia BARAGIOLA - *Lire et Ecrire Charleroi*

Orthophonie et illettrisme: présentation du DMI et apport de celui-ci en formation

Annick WUESTENBERG - *Le Piment*

«Je t'écris de Bron...»: action culturelle, lecture/écriture, conduite par une bibliothèque municipale

Véronique MARISSAL - *CEDD de Bruxelles*

L'action contre l'illettrisme en milieu carcéral

Catherine BASTYNS - *Lire et Ecrire communautaire*

L'illettrisme dans l'entreprise

Eric MENTEN

Mallette de base du formateur: outils pédagogiques et documents de réflexion

Isabelle ALBASINI - *FUNOC*

N° 100 / Septembre 97

Micro- et macroréalisations des régionales de Lire et Ecrire

Namur: Quand il est question de projets...

Claire COLETTE - *Lire et Ecrire Namur*

Luxembourg: Education de base en milieu rural

Francis LAVEAUX - *Lire et Ecrire Luxembourg*

Bruxelles: L'alphabétisation mène-t-elle à l'insertion socio-professionnelle?

Catherine TERRASSON - *Lire et Ecrire Bruxelles*

Liège: Chronique d'un centre de documentation

Anne-Marie ANDRUSYSZYN et Paule VAN ROY - *Lire et Ecrire Liège*

Activités des régionales de Lire et Ecrire (récapitulatif)

Brabant wallon: Invités à un voyage pas comme les autres

Axelle DEVOS et Sophie SCHUMACKER - *Lire et Ecrire Brabant wallon*

Verviers: Le livre entre dans les maisons

Josiane RENARD - *Lire et Ecrire Verviers*

Centre et Borinage: Invitées-surprise, invitées surprises

Anne DELHAYE et Pina LATTUCA - *Lire et Ecrire Centre et Borinage*

Charleroi: Paroles de stagiaires

Jérémy BLAMPAIN - *FUNOC*

Hainaut occidental: Suivi individualisé des apprenants

Chantal DUMORTIER - *Lire et Ecrire Hainaut occidental*

International

Nicaragua: De la conscientisation de masse à l'abandon?

Thierry PINOY - *Collectif Alpha*

N° 101 / Octobre-novembre 97

Stratégies d'apprentissage

Apprendre à apprendre en construisant ses savoirs

Francis TILMAN - *Le Grain*

Rapport au savoir et alphabétisation: pour une pédagogie active dans l'univers intellectuel

Patrick MICHEL - *Collectif Alpha*

Atelier d'écriture: mise en évidence de stratégies d'apprentissage

Nathalie DONNET - *Alpha 5000*

Apprendre la grammaire: quelle stratégie?

Patrick ADAM - *Collectif Alpha*

Un outil pour développer les stratégies de lecture

Joëlle LAMPROYE - *Lire et Ecrire Liège*

Un outil pour développer les stratégies d'écriture
Paul DELCHEF - Cellule Lecture-Ecriture de la Province de Liège

Difficultés d'apprentissage: causes, manifestations et remédiations

Helena LOCKHART - Collectif Alpha
(et tableau tiré du *Monde Alphabétique*)

A lire sur les stratégies d'apprentissage...

France FONTAINE et Helena LOCKHART - Collectif Alpha

N° 102 / Décembre 97-janvier 98

Festival d'écritures

Voyage à travers les écritures

Josiane RENARD - Lire et Ecrire Verviers

La pesée des mots

Alpha 5000

Abécédaire

Alpha 5000

Conte mystérieux: place au diable

Marie-Claire BENOIT - Lire et Ecrire Luxembourg

La révolte des ingrédients

Patrick ADAM - Collectif Alpha

Regards sur notre ville

Josiane RENARD - Lire et Ecrire Verviers

Les mots tordus

Marie-France REININGER - Collectif Alpha

Les cinq sens

Paule VAN ROY - Lire et Ecrire Liège

Avec des textes de Jamila et Elena, Christian et Bediha, du Groupe ABC, de Christophe, Patricia et Katy, Yang, Magnolia, Elisabeth, Abdelaziz, Halima, Kader et Mohammed,...

N° 103 / Février-mars 98

Paulo Freire: maître à penser de l'alpha?

Paulo Freire, pédagogue de la société des exclus

François HOUTART - Centre Tricontinental

Le langage comme outil de conscientisation. Contre la culture du silence

Manfred PETERS - Facultés Universitaires N-D de la Paix

Les étapes de la vie de Paulo Freire

Manfred PETERS - Facultés Universitaires N-D de la Paix

En guise d'hommage

Pierre DOMINICE - Université de Genève

Témoignage d'une enseignante uruguayenne

Elisa LOCKHART - Ecole Normale de Mercedes

Regard critique sur les limites de la conscientisation

Françoise DUCHESNE - Alpha 5000

Questionnements sur une pratique de la liberté

Omer ARRIJS - Alpha Mons-Borinage

Lectures-Médias-Ecrits

Une vidéo et un dossier sur Paulo Freire

Fiche pédagogique

Ecrire avec Prévert

Valérie DUREUIL - Le GAFFI

N° 104 / Avril-mai 98

Apprentissage individualisé

Atelier Pédagogique Personnalisé: oui mais encore?

Joëlle DUGAILLY et Frédéric MAES - Collectif Alpha

L'APP extérieur: une école de devoirs pour adultes

Frédéric MAES - Collectif Alpha

Evaluation et suivi en cours de formation

Frédéric MAES - Collectif Alpha

Quelques conseils pour ceux que l'aventure tente...

Frédéric MAES - Collectif Alpha

Répondre à toutes les demandes

Jean CONSTANT - Lire et Ecrire Verviers

Les projets individuels

Joëlle LAMPROYE - Lire et Ecrire Liège

Devenir autonome en lecture

Anne NANDRIN, Rosemarie NOSSAINT et Mara TRA-

MONTIN - FUNOC-Lire et Ecrire Charleroi

Aller à la rencontre du livre

Joëlle DUGAILLY - Collectif Alpha

Cergy-Pontoise: un APP pour les non lecteurs

Michèle SARBOURG - AFIFA

Apprentissage individualisé: la formule irlandaise

France WARD - Coordination d'alphabétisation d'adultes à Dublin

Fiche pédagogique

Oral: jeu de la pyramide

(fiche tirée et adaptée de *Plurielles*)

N° 105 / Juin-juillet 98

Echec à l'analphabétisme?

Du refus ou du désir de s'alphabétiser

Catherine STERCQ - Collectif Alpha

(texte tiré de *Travailler le social*)

L'ordre alphabétique

Omer ARRIJS - Alpha Mons-Borinage

On n'a pas retrouvé la boîte noire

Patrick MICHEL - Collectif Alpha

Apprentissage du français dans un parcours d'intégration

Anne-Marie ANDRUSYSZYN - Lire et Ecrire Liège

Illusions et réalités!!!

Patrick ADAM - Collectif Alpha

N° 106 / Septembre 98

Regards sur le Journal de l'alpha

Résultats de l'enquête auprès des lecteurs

Sylvie-Anne GOFFINET

Du côté de l'éducation permanente

France LEBON - Service de l'Education permanente

De «bonnes» raisons pour lire le Journal de l'alpha?

Claire COLETTE - Lire et Ecrire Namur

Coup de blues de l'été 98

Véronique RAISON

Lettre d'une enseignante

Anne DROT

De la capitale de la Famenne peut-il venir quelque chose d'intéressant?

Une participante à l'atelier du Miroir vagabond

Remue-ménages à partir d'un journal

Josiane RENARD - Lire et Ecrire Verviers

Un comité de rédaction

Véronique HERMAN

L'épaisseur des images

Natalie RASSON - Echec à l'échec

N° 107 / Octobre-novembre 98

Fiches pédagogiques

Court récit de vie: De la naissance à la mort, les grandes dates de la vie

Suzanne VIKSVEEN - Vie Féminine

En chanson!

Régine OLIVA - FUNOC

Inventer une histoire

Béatrice BASTILLE - Collectif Alpha

Message à reconstituer

Joëlle DUGAILLY - Collectif Alpha

Texte masqué

Vinciane HARDY - Lire et Ecrire Verviers

A la découverte des livres

Marie-France REININGER - Collectif Alpha

A chaque extrait son livre

Kristine MOUTTEAU - Collectif Alpha

L'herbe de mort

Christiane ENGELS - Lire et Ecrire Verviers

Une recette de cuisine

Marie-Christine KOHLER - Collectif Alpha

Et la TV, vous la regardez de temps en temps?

Bénédicte VERSCHAEREN - Collectif Alpha

Le «tour du bloc» où l'espace s'écrit et se lit

Véronique RAISON - EPFC

Création de mots croisés

Francine PIERARD - Lire et Ecrire Verviers

Les droits de l'homme

Thérèse COLMANT - Lire et Ecrire Hainaut occidental

Jeu de rôle à partir d'un article de journal

Laurent BERG - Lire et Ecrire Luxembourg

Comprendre l'Euro

Maggi HENRY - Lire et Ecrire Luxembourg

Magritte et le surréalisme

Isabelle GENDEBIEN - Lire et Ecrire Luxembourg

Atelier d'écriture: Ecrire son rêve

Pascale MARECHAL - NADI

Atelier d'écriture: «Maintenant, je me souviens du passé»

Véronique THOMAS - Collectif Alpha

Atelier d'écriture: Des outils pour écrire une histoire

Axelle DEVOS - Lire et Ecrire Brabant wallon

Problème logique

Patrick ADAM - Collectif Alpha

Jeu de dominos

Roger PANNEELS - Collectif Alpha

N° 108 / Décembre 98-janvier 99

La mémoire

Mémoire, vous avez dit mémoire?

(table ronde avec Marc ROMELIN, Etienne BOURGEOIS et Guy de VILLERS - UCL)

La sollicitation de toutes les mémoires: pourquoi pas?

Wivine DREZE - Université de Mons-Hainaut

Mémoriser: une approche inspirée par la gestion mentale

Corinne TERWAGNE - CFS

Les trois chemins de la mémoire

Delphine CHARLIER et Anne WELCOMME - Lire et Ecrire Brabant wallon

La mémoire en chantier

Marie-Claire BENOIT - Lire et Ecrire Luxembourg

Fiches pédagogiques

La prise de contact

Wivine DREZE - Université de Mons-Hainaut

Pour mémoriser les mots

Kristine MOUTTEAU - Collectif Alpha

Lectures-Médias-Ecrits

A lire sur la mémoire et la mémorisation

Régionales

La parole est aux gens, le silence a tort...

Claire COLETTE - Lire et Ecrire Namur

Une affiche sur les droits de l'homme

Nathalie DONNET - Alpha 5000

N° 109 / Février-mars 99

Rencontres d'Europe

Une Charte des droits des adultes à l'éducation de base

Catherine BASTYNS - Lire et Ecrire communautaire

Quelle éducation des adultes pour le XXI^{ème} siècle?

Reflets d'Europe

L'Europe au fil des mots

Démarche

Les Ateliers de l'avenir: «La société locale et les organisations se construisent»

Gilbert DIF/Eclaire

Fiche pédagogique

La chasse aux sorcières (*fiche tirée de Reflets d'Europe*)

Lectures-Médias-Ecrits

Stratégies d'alphabetisation dans les pays industrialisés

N° 110 / Avril-mai 99

L'interculturel

Interculturel et apprentissage d'une langue autre

Omer ARRIJS - Alpha Mons-Borinage

Apprendre à lire dans sa langue, une évidence oubliée?

Patrick MICHEL - Collectif Alpha

Regards croisés sur des textes littéraires

Luc COLLÈS - CEDILL/UCL

La pédagogie interculturelle en tensions

Vincent DUPRIEZ (texte tiré d'Echec à l'échec)

«Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths, il est important de connaître Pierino»

Christine KULAKOWSKI - CBAI

Fiches pédagogiques

Atelier interculturel

Ahmed AHKIM, Laurence DURDU et Françoise THIRY - Centre d'Action interculturelle de la Province de Namur Tchepena

Josiane RENARD - Lire et Ecrire Verviers

A chacun sa fête

Michèle STREPENNE - Lire et Ecrire Luxembourg

Rencontres

Langue des signes et français: biculturalité chez les sourds?

(table ronde avec Jeannine PAWLAK et Jean PRZYKLEK - Alpha Signes)

Partenaires

Les Centres Régionaux d'Intégration

Pina LATTUCA et Françoise RONDEAU - CeRIAC

Lectures-Médias-Ecrits

Pistes d'animation et de réflexion sur l'interculturel

Formations

Se former à l'interculturel

N° 111 / Juin-juillet 99

Actions intégrées

De la reconnaissance des complémentarités dans le domaine de l'apprentissage du français langue étrangère

Elisabeth BOUX - CIRÉ

Esprit d'ouverture pour de nombreux projets et partenariats

Véronique JANNIN - Collectif Alpha

Dur dur la vie sociale!

Touraya MECHAREK - Le Piment

Le théâtre au coeur de l'action, le théâtre action au coeur de l'apprentissage

Pierre MUANDA - Lire et Ecrire Brabant wallon

F au féminin comme femmes et formation créative

Frédérique LEMAÎTRE - Lire et Ecrire Centre-Borinage

Art postal d'un jour, artistes pour toujours!

Marianne BONHIVERS et Francis LAVEAUX - Lire et Ecrire Luxembourg

Cureghem en couleurs

Adeline HANTA HANTA - Le Cactus

Carnet de bord: un an d'alphabetisation en prison

Francine DELAUNOY - ADEPPI

Partenaires

Interface école/milieu associatif pour une démarche interculturelle

Nadia BARAGIOLA - FUNOC-Lire et Ecrire Charleroi

Régionales

Les Ateliers de Recherche Active d'Emploi: l'emploi comme priorité absolue

Sophie HOLEMANS et Géraldine PARSY - Lire et Ecrire Bruxelles-RAE

Fiche pédagogique

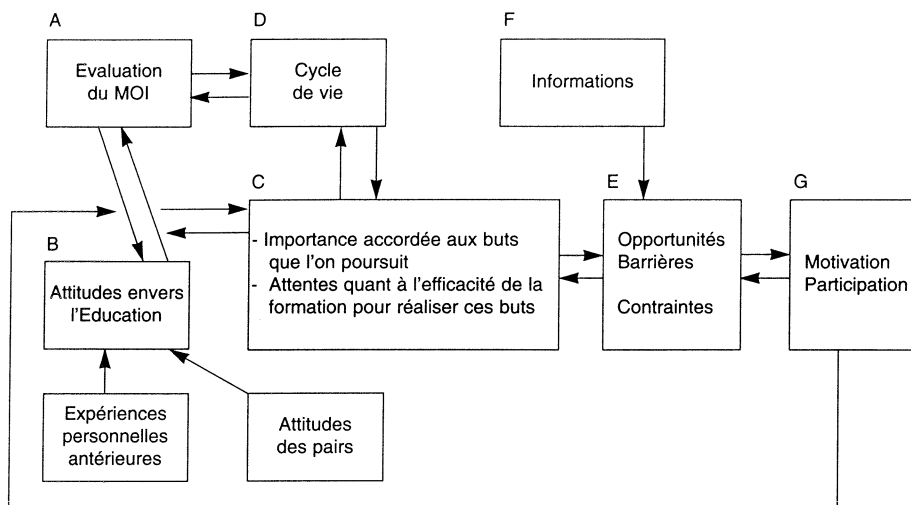
Les bruits

Véronique RAISON - EPFC



A propos des différents facteurs qui influencent la motivation

Dans son ouvrage *Adults as learners*¹, Patricia CROSS propose un schéma qui permet d'évaluer la position de la personne dans son environnement et ce, en lien avec la motivation. Ce schéma se compose d'un ensemble de variables qui se renforcent ou se déforcent mutuellement pour ensemble influencer sur la motivation.



Les différentes variables

A. Evaluation du moi

L'évaluation du moi est fonction de la manière dont la personne trouve une réponse à ses différents besoins (physiologiques, sociaux, de considération, de réalisation de soi, d'adhésion à des valeurs). Plus l'évaluation du moi est positive, plus la personne est encline à participer à un processus de formation. En retour, si la formation permet une meilleure évaluation du moi, la personne sera alors motivée pour aller au bout d'un cycle de formation.

B. Attitudes envers l'éducation

Elles sont issues d'une façon directe des acquis scolaires et post-scolaires de la personne et de la manière dont s'est déroulée sa scolarité. Ainsi, un adulte qui a vécu des expériences difficiles durant sa scolarité ne s'engagera pas facilement dans une expérience de formation.

C. Importance accordée aux buts poursuivis Attentes quant à l'efficacité de la formation pour réaliser ces buts

Le jugement de la personne quant aux probabilités d'atteindre ses buts personnels (trouver du travail, apprendre à lire, devenir autonome par rapport à la famille, rencontrer des gens,...) par le biais de la formation est fonction de la manière dont elle évalue ses chances de succès et de l'adéquation de la formation par rapport aux buts qu'elle poursuit.

D. Cycle de vie

Au cours de sa vie, une personne parcourt différentes étapes, est confrontée à différents événements avec des bouleversements parfois imprévus. La nécessité de s'adapter à ces événements peut être un facteur motivationnel ou éteindre un désir latent de formation.

E. Opportunités - barrières

En tant que conditions extérieures, les opportunités et les barrières peuvent jouer un rôle facilitateur ou inhibiteur.

Les opportunités renvoient aux possibilités de formation et d'emploi. Les barrières renvoient, quant à elles, aux contraintes par rapport aux horaires, à la famille, au trajet à effectuer, au coût...

F. Informations

Sans une bonne information, l'adulte motivé ne pourra satisfaire son besoin. En retour, une bonne information a peu de chances d'avoir pour effet de le stimuler à participer à une formation dont il a pourtant connaissance.

La qualité de l'information dépend des réseaux de communication mis en place pour atteindre le public ciblé, ainsi que des propres réseaux des personnes.

G. Motivation - participation

Dans le modèle de P. CROSS, la motivation et la participation sont donc la résultante d'un champ de forces interactives (les facteurs A à F) qui se renforcent ou se déforcent mutuellement.

16

D'autres facteurs peuvent être envisagés comme, par exemple, la représentation qu'a l'individu de l'institution qui dispense la formation².

Un exemple d'interaction

Les différentes flèches du schéma peuvent être analysées en terme d'interaction et d'influence (souvent réciproque). A titre d'illustration, nous vous proposons la description d'une des relations mises en évidence par P. CROSS.

D → A/B. Effet du cycle de vie sur l'évaluation du moi et sur l'attitude envers l'éducation

Un événement (divorce, maladie, échec dans la formation,...) peut altérer, momentanément du moins, l'évaluation du moi et/ou l'attitude envers l'éducation.

Exemple: «*Quand j'ai des problèmes chez moi, je vois bien que je ne suis plus bonne à rien au cours, je rate plein de choses et, quand ça va bien, je travaille bien, je réussis bien.*»

Toutefois, un événement négatif peut être un facteur mobilisateur pour la participation à un processus de formation.

Exemple: Une mère de famille qui veut absolument parvenir au certificat CEB suite au départ de son mari.

D'autres flèches peuvent également être ajoutées en fonction des situations particulières².

Influence des variables sur les pratiques de formation

L'analyse des différents facteurs influençant la formation peut amener les intervenants à positiver au maximum l'influence de ces facteurs sur la réussite de la formation. La piste de travail qui suit est proposée à titre d'exemple. Nous encourageons vivement le lecteur à en chercher d'autres...

Les buts de la personne

Il est très important que les formations rencontrent les buts de la personne d'où l'importance de concevoir des formations et des programmes qui y répondent.

Ainsi des techniques comme celles de l'Analyse des Besoins en Formation (ABF)³ servent à produire des Objectifs Inducteurs de Formation (OIF). Les OIF sont des objectifs relatifs aux compétences et/ou au vécu des individus dans leur activité quotidienne. Ils ne relèvent pas à proprement parler de la formation, mais celle-ci peut contribuer pour une part importante à leur réalisation.

(Synthèse réalisée par
Sylvie-Anne GOFFINET
sur base du mémoire de
Rosemarie NOSSAINT)

¹ P. CROSS, *Adults as learners*, Joffrey-Bass Publishers, London, 1988.

² C'est ce qu'a fait Rosemarie NOSSAINT dans son mémoire: *Recherche et analyse des effets de formation sur l'estime de soi du public suivant des cours en alpha*, Mémoire FOPA, Louvain-la-Neuve, septembre 1993.

³ Ces idées sont développées dans BARBIER et LESNES.

Relancer la motivation au quotidien

La motivation. Voilà un mot que l'on évoque presque quotidiennement. La motivation des stagiaires. Notre motivation de formateurs. La démotivation aussi. La leur. La nôtre...?

Dans le champ de la préformation à CFS, entre la décision courageuse de se remettre en formation et le diplôme ou l'emploi visé, le chemin est long et les occasions de se démotiver nombreuses. Entre l'envie et le besoin de se reconstruire et la peur d'un nouvel échec dans ce que beaucoup considèrent comme «une dernière chance», entre les semaines qui filent et les progrès qui arrivent à petits pas, la motivation oscille. Comment motiver au quotidien? Quelles pistes suivre? Dans le cadre de l'espace de préformation, nous en avons exploré trois.

Le projet de formation

Nos stagiaires débutent leur parcours de préformation avec un projet de formation qualifiante déjà défini, ou, au moins, une première idée de projet de formation. Cependant, peu d'entre eux ont réellement eu l'occasion de réfléchir en profondeur à ce que cela signifiait en terme d'investissement personnel, de disponibilité, de compétences, de prérequis, de qualités,... tant pour la formation à suivre que pour le métier auquel ils se destinent.

Un atelier collectif a donc été mis en place dès le démarrage de la formation où les stagiaires vont définir un certain nombre d'exigences liées à leurs projets. Cet atelier aboutit à l'établissement d'une liste de compétences spécifiques (ex: savoir

calculer une surface, acquérir une bonne orthographe,...),

de savoir-faire (ex:

savoir prendre note, gérer un cahier,...) et

de savoir-être (ex:

savoir se présenter, travailler en

équipe,...).

Ces listes,

produites

par le

groupe,

pe,

vont matérialiser un certain nombre d'objectifs qui seront travaillés au cours de la préformation. Affichées ou remises aux stagiaires, elles seront utilisées dans le courant de la préformation pour des moments d'évaluation où sera dressé un bilan des aspects qui auront déjà été travaillés et de ceux qui restent à traiter. Chacun pourra aussi faire son propre bilan et évaluer ses progrès.

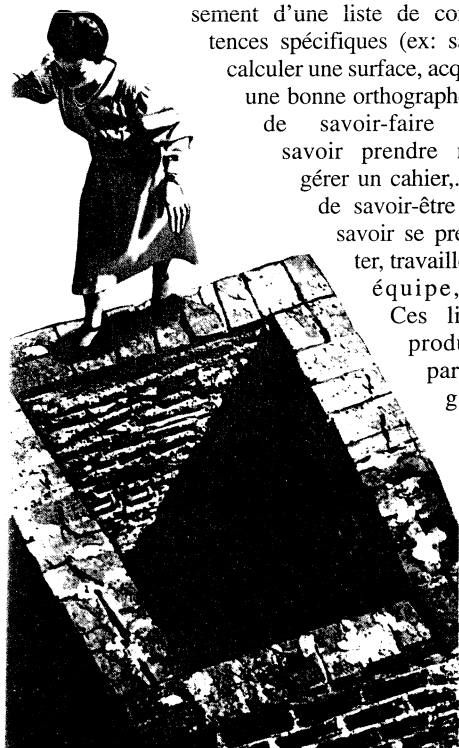
Ce travail de «matérialisation» du but à atteindre et des objectifs qui le composent est un fabuleux moteur de motivation, notamment parce qu'il permet de situer et de planifier des échéances à échelle plus courte dans le parcours de formation et d'insertion. Le stagiaire est sécurisé: il voit où il va, quelles sont les étapes qu'il doit parcourir pour y arriver puisque, dans les listes, on situe ce qui appartient au cadre de la préformation, de la remise à niveau, de la formation qualifiante, de la recherche d'emploi.

Quotidiennement, les formateurs situent leurs cours sur cette liste de compétences. Le cours prend ainsi sens, non comme une simple matière à acquérir, mais comme une étape de la démarche globale de formation et d'insertion.

De façon ponctuelle, des entretiens individuels entre formateur titulaire et stagiaire permettent de réévaluer régulièrement le projet, de vérifier qu'il est bien en adéquation avec les attentes et le niveau acquis ou en cours d'acquisition de la personne. Au besoin, des étapes de parcours de formation seront rééchelonnées.

La mise en projet

Cette idée de matérialiser et de garder constamment en référence le but à atteindre et ses étapes successives de réalisation se concrétise également



Grete STERN

dans les mises en oeuvre pédagogiques.

Pour le formateur, cela signifie qu'il doit, au début de chaque intervention, annoncer explicitement ses objectifs de connaissance et de savoir-faire, en préciser les champs d'application ainsi que les critères de réutilisation. On se projette dans l'avenir!!!

Pour le stagiaire, c'est la mise en projet au sens de la gestion mentale; c'est imaginer ce qui sera attendu de lui dans une situation future et s'y préparer en conséquence, en y adaptant au mieux sa façon de travailler. Eclairons cela d'un exemple. Lors d'un cours de premiers soins sur les plaies et les bandages, le stagiaire commence par imaginer les situations futures où il devra utiliser cette matière: l'examen et l'utilisation en situation réelle de secours. Ces deux situations supposent des connaissances théoriques et des gestes pratiques. L'examen nécessite, en outre, la reproduction et/ou l'explication de schémas et croquis. A partir de là, le stagiaire sait qu'il aura à évoquer, à comprendre et à mémoriser des notions théoriques, des dessins anatomiques, des croquis et à maîtriser des techniques. Il adaptera ses démarches mentales en conséquence.

18

En cours de travail, le formateur vérifiera que chacun a bien saisi l'objectif attendu et s'y est correctement préparé. En fin d'intervention, une auto-évaluation permettra à chacun de se situer et de valoriser ses progrès, si minimes soient-ils et d'évaluer le chemin parcouru et à parcourir.

Les défis

Les défis¹ viennent également titiller la motivation de chacun. Les défis sont construits comme des **temps d'apprentissage** où tous auront l'occasion de travailler une même compétence pendant une même durée, mais chacun à son niveau. Cette compétence ne doit pas être maîtrisée par les stagiaires car, si c'était le cas, il s'agirait d'entraînement et non d'apprentissage. En clair, il faut proposer aux stagiaires de faire quelque chose qu'ils ne savent pas encore faire.

Une tâche complexe est donc proposée et, dans un premier temps, chacun y travaille individuellement. La difficulté étant bien réelle, le formateur s'attache à encourager, à relancer. A l'inverse, il se garde bien de sanctionner les productions des stagiaires et de distribuer informations et renseignements. Dans un second temps, les stagiaires se réunissent en sous-groupes et échangent leurs résultats et leurs démarches. Ils les comparent ensuite au document original ou à un corrigé.

D'autres défis, visant la même compétence seront régulièrement proposés dans les jours et les semaines suivants afin de permettre l'acquisition et la structuration de celle-ci.

La pratique du défi suppose de changer notre représentation de l'apprentissage et de notre rôle de formateur. C'est accepter de remettre l'apprentissage entre les mains de l'apprenant et de ses pairs, c'est accepter de différencier catégoriquement les temps d'apprentissage et les temps de production qui, seuls, seront des temps d'évaluation. C'est renoncer à exiger de l'apprenant un produit au terme du temps imparti à l'apprentissage.

Pour le stagiaire, le défi est motivant parce qu'il se sent libéré de l'attente d'un produit, d'un résultat. Le seul critère pris en compte, c'est qu'il se consacre pendant le temps donné à travailler la compétence ciblée. Le défi est également motivant parce qu'il se réfère toujours à une situation qui reflète la réalité. Le stagiaire en voit donc plus clairement l'intérêt.

Avoir précisé son but, les exigences de son projet, avoir conscience de quand et comment on y travaillera, pouvoir à tout moment se situer sur le long chemin à parcourir, savoir ce qui sera attendu de chacun, disposer de moments pour appréhender à son propre rythme de nouvelles compétences sans crainte d'être trop vite évalué, ce sont quelques-unes des pistes que nous avons explorées pour tenter de remédier à l'érosion de la motivation, pour ne pas voir se flétrir l'enthousiasme des premiers moments.

Corinne TERWAGNE
Collectif Formation Société

¹ Les «défis» sont aussi appelés «situations-problèmes». Nous préférons la dénomination «défi» pour éviter le mot «problème». Des formations à la création et à l'utilisation des défis sont organisées par la CGE (Confédération Générale des Enseignants) en collaboration avec le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle) ou avec Joseph Stordeur. Pour tout renseignement: CGE - tél: 02/218 34 50.

Pour un échange sur les pistes proposées, vous pouvez contacter Corinne Terwagne à CFS (tél: 02/538 87 48).

Obligation et contrainte...

Lire et Ecrire: une chance? un droit! proclamions-nous en 1983.
Aujourd'hui, l'alphabétisation n'est pas encore un droit pour tous que
c'est déjà une obligation pour certains.

Bien sûr, la notion d'obligation n'est pas neuve: obligation scolaire, pression sociale à la formation continue,..., et dans toute motivation existe souvent une part d'obligation, plus ou moins librement consentie.

Ce qui est nouveau, c'est le système bureaucratique de contraintes mis en place dans le cadre des dispositifs d'insertion socio-professionnelle pour obliger les demandeurs d'emploi à se former. Ce système est absurde, discriminatoire et humiliant.

Absurde parce qu'on ne peut obliger quelqu'un qui n'en a ni l'envie ni l'usage, à apprendre à lire, écrire, calculer,...

Absurde et discriminatoire parce que le système renforce l'exclusion des personnes les plus fragilisées. Celles-ci ne peuvent s'y retrouver dans les dédales administratifs et n'ont le plus souvent pas les capacités de négocier des décisions prises pour elles, sans elles.

Absurde et humiliant parce que le demandeur d'emploi analphabète se retrouvera objet, envoyé en formation alors qu'il souhaite travailler, envoyé travailler alors qu'il souhaite se former, parfois empêché du libre choix de son lieu de formation, contraint de se justifier en permanence,...

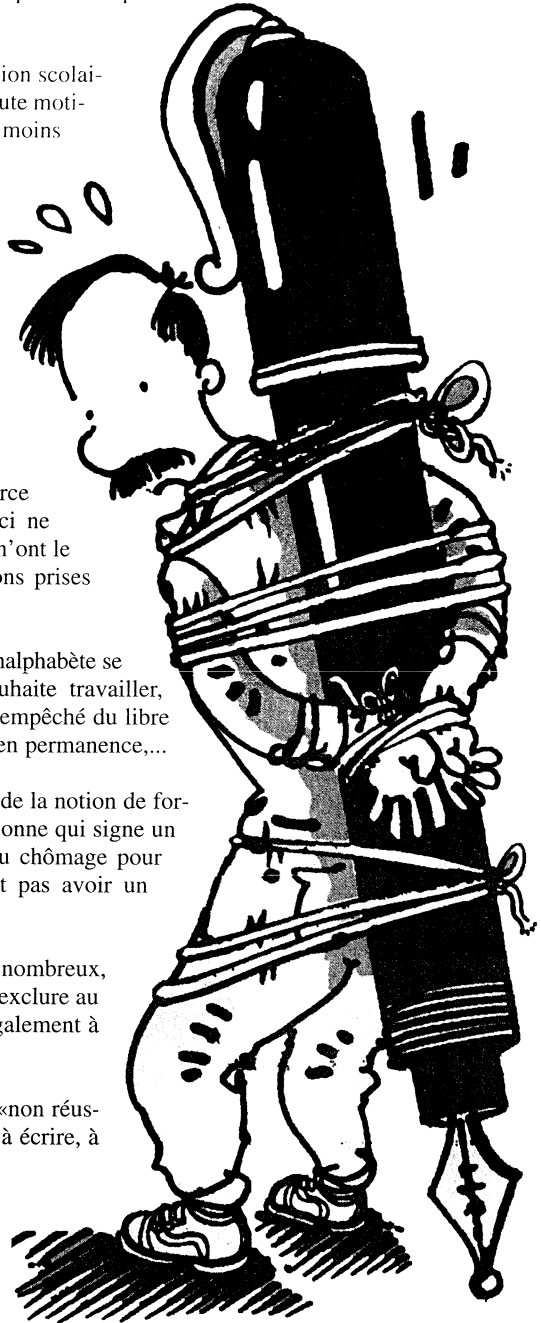
Ce qui est nouveau, et inacceptable, c'est l'assimilation de la notion de formation à la notion d'emploi et sa conséquence: une personne qui signe un contrat de formation peut se faire exclure des droits au chômage pour abandon de formation. Suivre une formation, ce n'est pas avoir un emploi convenable.

Inacceptables également ces formulaires de plus en plus nombreux, qui n'ont d'autres fonctions que de suivre à la trace et d'exclure au moindre pas hors des parcours prévus et qui excluent également à la moindre erreur d'écriture ou d'encodage.

La prochaine étape sera-t-elle celle de l'exclusion pour «non réussite», parce que l'on n'a pas réussi à apprendre à lire et à écrire, à entrer en formation qualifiante,....?

Il est temps de réagir!

Catherine STERCQ
Collectif Alpha



Mots... motif... moteur... mobile... motivation...: un atelier autour des «mots-tivations»

Au départ de cet atelier, le but était d'explorer la motivation des étudiants pour le cours de français par le biais de l'appropriation de mots parfois mal connus ou peu utilisés. J'espérais ainsi approfondir la question et aller au-delà des raisons classiquement exprimées - pour soutenir la scolarité des enfants, pour être mieux en Belgique,...

Toucher à «qu'est-ce qui nous fait agir?/nous inscrire au cours, oui, mais pourquoi, comment continuer à y participer?». Un autre bénéfice attendu était de mieux se connaître soi-même pour mieux apprendre. Y sommes-nous arrivés?

Cet atelier s'est étalé sur 3 semaines en 5 étapes d'environ 3/4 d'heure avec un groupe venant au cours 2 soirées par semaine. Le groupe était composé de 6 personnes très différentes.

Etape 1: Photos

- Je dépose beaucoup de photos en vrac sur la table (actions, paysages, objets, scènes familiales, reproductions de tableaux y compris abstraits) et je mets un fond de musique douce.

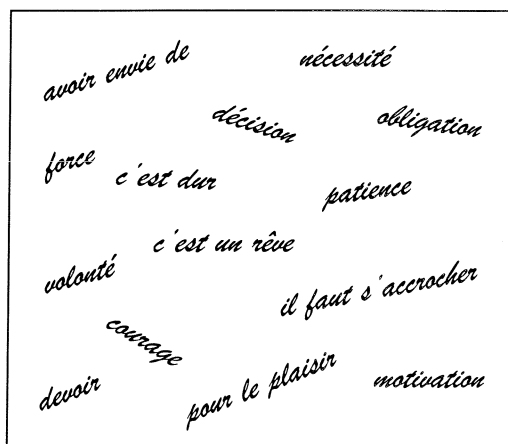
- Chacun choisit une photo qui lui plaît et présente au groupe ce qu'il voit sur la photo (aspect commun) et pourquoi il a choisi cette photo (aspect individuel). La différence entre les deux aspects est soulignée.

- On laisse éventuellement une trace écrite au cahier: «Sur ma photo, il y a/J'ai choisi cette photo parce que». Cette retranscription en deux parties est intéressante car les mêmes mots peuvent revenir dans des emplois différents: «Sur ma photo,

il y a un chat/J'ai choisi cette photo parce que j'aime les chats».

Etape 2: Photos/mots

- Les photos sont exposées sur la table. Je présente des mots titres - écrits bien visiblement sur du



papier fort - lentement sans les lire.

Je présente 4-5 photos au groupe. Pour chacune d'elle, je propose 3 titres différents. Le groupe choisit et s'explique sur son choix.

- Les titres sont exposés sur une table et les photos sur une autre. Ensemble, on associe le plus de photos possibles avec un mot (et on explique la relation que l'on établit). A l'inverse, on associe ensuite le plus de mots possibles avec une photo. De nouveau, chaque association est expliquée.

- Le groupe est partagé en deux. Chaque demi-groupe reçoit la moitié des photos mais il y a un seul tas de mots - toujours les mêmes - à associer. L'exercice est réalisé en un temps limité. S'ensuit une présentation des associations et des commentaires sur celles-ci.

- Cette étape se termine par l'écriture de la liste des mots au cahier.

Etape 3: Fiches témoignages/mots titres

- Je propose différents témoignages courts sur des fiches. J'en lis une à voix haute et le groupe cherche à se mettre d'accord sur l'un des titres.

- Le travail se poursuit individuellement. Les fiches sont numérotées et peuvent ainsi facilement passer de l'un à l'autre. Lors de la mise en commun, la multiplicité des propositions est valorisée, mais chacun doit justifier son choix.

Quand Martine est arrivée en Russie, elle a demandé son chemin pour aller à l'hôtel. Mais personne ne parlait le français. Les gens lui ont expliqué le chemin avec les mains.

A cause d'une maladie, Charlotte ne peut pas manger de sucre.

Pour apprendre à nager, Angèle va tous les jours à la piscine et elle paie 600 F pour une heure de cours. Et elle continue.

Attendre 3 heures dans la salle d'attente du dentiste.

Pour porter un canapé ou un frigo.

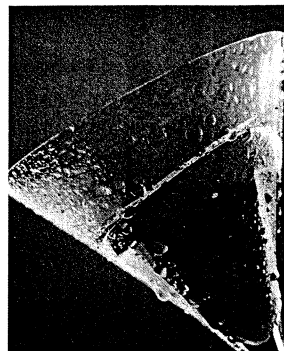
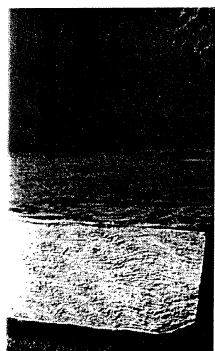
Marcher dans la rue avec des chaussures neuves trop petites.

Passer l'après-midi avec une copine dans les magasins.

Etape 4: Rédaction/mot

- Chacun compose une narration pour illustrer un mot au choix.

- La rédaction, sans le titre prévu par l'étudiant, est donnée en lecture à un autre étudiant qui propose, à son tour, un titre. S'ensuit un échange entre eux.



Petit à petit, les mots sont cernés de plus près, des frontières, des zones communes apparaissent, colorées par les sensibilités personnelles. La motivation, qu'est-ce qui fait qu'on la perd, qu'on la garde? Quelle différence avec l'obligation et la nécessité? Le courage, la patience et la force? La volonté et la décision?

- Le formateur propose aux étudiants une écriture effervescente¹ à partir de la *motivation*.

- Chacun est invité à raconter une expérience où la motivation a joué un grand rôle.

- Les étudiants recherchent au dictionnaire la définition de ce mot (et d'autres mots titres, y compris ceux qui sont connus). Les définitions sont recopiées au dos des titres. Plus tard, lors de la séquence suivante, on les lira et le groupe devinera le mot correspondant.

Etape 5: Photos/mots/cours de français

- Je dépose les mêmes photos qu'au début (étape 1) au centre de la table (avec le fond musical) et chacun choisit une photo qui lui fait penser au cours de français: «*Pour moi, le cours de français, c'est*».

- Après une mise en commun, chacun met ses idées par écrit (facultatif).

- Je dépose maintenant les mots titres sur la table (toujours avec un fond musical) et chacun choisit 3 ou 4 mots sur la même base.

- On passe ensuite à un travail individuel de rédaction qui va donner lieu à une lecture publique des textes.

Commentaires

- Sur le *but*:

La motivation pour le cours de français est évoquée spontanément par les étudiants lors de l'atelier. Je suis cependant arrivée à la constatation que l'exploration des motivations n'apporte pas de grandes surprises. La démarche était-elle pertinente?

- Sur la *méthode*:

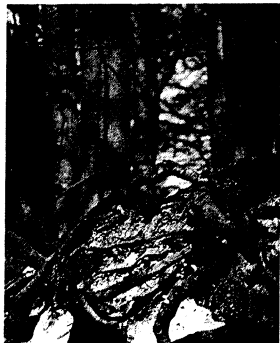
Les mots titres proposés marquent fortement le cadre. Plutôt que de ne travailler qu'avec les mots apportés par le formateur, si on essayait - aux étapes 1 et 2 - d'enrichir le travail de l'apport des étudiants?

- Sur le *résultat*:

J'ai été frappée par le niveau, la qualité de l'expression après les premières étapes. Le travail d'appropriation de la langue a été intense et beaucoup plus riche que prévu. Le fait d'être tous ensemble centrés sur une douzaine de mots abstraits a constitué une contrainte positive. Finalement, l'objectif-outil (le travail linguistique, l'appropriation des mots) s'est avéré beaucoup plus porteur que l'objectif de départ (découvrir les motivations des étudiants).

Véronique RAISON
EPFC

¹ *Technique de l'atelier d'écriture qui consiste à écrire en tous sens sur une grande feuille tout ce qu'évoque un mot (ici, la motivation).*



A lire sur la motivation...

Alain LIEURY et Fabien FENOUILLET, **Motivation et réussite scolaire**, DUNOD, Paris, 1996

Tour d'horizon de ce qu'on peut savoir sur la motivation en lien avec les apprentissages, notamment scolaires.

COMMISSION NATIONALE SUISSE POUR L'UNESCO, **Comment inciter les illettrés à suivre des cours**, Journée d'étude de Lire et Ecrire (Bienne, 5 novembre 1993), Bern, 1994

Rapport d'une journée d'études avec cinq conférenciers. Deux des articles proposent une réflexion articulée sur la motivation:

- Hélène RAEPSAET, **Comment découvrir et encourager les motivations exprimées ou cachées?**, Mouvement ATD Quart-Monde

- Patrick ADAM, **Comment travailler le projet personnel et la motivation dans les cours: module d'accueil, module de relance**, Collectif Alpha

LIRE ET ECRIRE SUISSE ROMANDE, **Fiches pédagogiques. Reflets de pratiques**, Oleyres, octobre 1998

Document interne à l'association, dans lequel les formatrices abordent divers aspects de leurs pratiques: gestion des absences, évaluation, coanimation, motivation... Très intéressant!

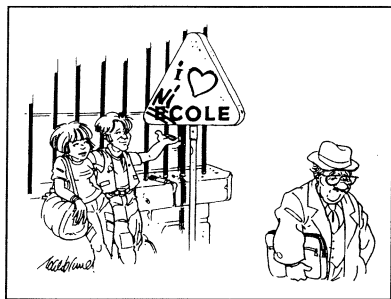
La motivation (dossier), in Cahiers pédagogiques, Paris, N°300/janvier 1992

Dossier constitué d'articles et témoignages regroupés autour de quatre pôles: le pôle relationnel, le pôle des besoins-pulsions-désirs profonds de l'apprenant, le pôle de la réussite (où réapparaît la

didactique), le pôle du sens social des apprentissages.

(Re)motivation. Du vent dans les branches (dossier), in Echec à l'échec, Bruxelles, N°121/juin 1997

Vouloir parler de la motivation des enseignants, de celle des élèves, un pari perdu d'avance? Peut-être mais cela «n'empêchera pas le lecteur opiniâtre de



R. BRUNEL

trouver l'une ou l'autre explication à la démotivation des élèves ou de trouver l'une ou l'autre piste sur des chemins de remotivation».

Et enfin, des rapports de stage/travaux de fin d'études:

- L. DEVERTH, **Ils apprennent à lire et à écrire mais réclament autre chose. Expérience de stage effectué au Collectif d'Alphabétisation de Saint-Gilles avec un groupe de Belges**, Institut d'Enseignement supérieur social de l'Etat, Bruxelles, 1985

- V. JANNIN, **Lire et écrire... et quoi encore? Demandes exprimées et besoins implicites**, Collectif Formation Société, Bruxelles, 1987

Bibliographie réalisée par le Centre de documentation du Collectif Alpha où tous les ouvrages sont disponibles en prêt (tél: 02/533 09 25 ou 26).

Groupe de travail alpha: un réseau bilingue au service d'un quartier

Le groupe de travail alpha est un réseau spontané de 18 associations de terrain exerçant leurs activités dans différents domaines sociaux. Ces associations - francophones et néerlandophones - ont mis leur énergie en commun dans l'intérêt de leur public et de leur quartier, pour travailler ensemble sur l'analphabétisme et les difficultés d'apprentissage du français (ou du néerlandais) de leur public, dans le quartier du bas de Schaerbeek et Saint-Josse, quartier qui est à la fois leur lieu de travail et le lieu de vie de leur public cible.

Chacun sait que vivre dans notre société demande des connaissances de plus en plus larges, basées sur l'écrit. La connaissance du français ou du néerlandais joue un rôle essentiel.

Dans ce quartier, il y a encore beaucoup trop de gens - à cause de leur analphabétisme ou de leur mauvaise connaissance du français ou du néerlandais - qui restent en dehors des circuits d'information usuels. Par exemple, ils ne peuvent pas lire leur courrier, ni suivre le cursus scolaire de leurs enfants ou, tout simplement et fondamentalement, prendre connaissance de leurs droits et de leurs devoirs.

24

Par ce projet, le groupe de travail avait deux objectifs: analyser plus en profondeur cette problématique pour mieux la cerner, et d'autre part, attirer l'attention sur ce fait de toutes les personnes concernées: le groupe cible, les responsables politiques, les travailleurs sociaux, les formateurs, les CPAS,...

En effet, cette problématique doit être mise en lumière dans un contexte social au sens large; en d'autres termes, en rapport avec d'autres facteurs de retard socio-économique (scolarisation, chômage, logement,...) qui influencent fortement le processus de l'alphabetisation et de l'apprentissage linguistique.

Par cette approche globale, il s'agissait également de sensibiliser les décideurs politiques à développer une politique prioritaire pour des cours d'alphabetisation et de langue française et/ou néerlandaise dans les programmes de lutte contre l'exclusion. Cela signifie donc qu'il y ait des mesures spécifiques à divers niveaux, comme par exemple de développer l'offre d'alphabetisation et de cours de langue, afin que l'ensemble de cette problématique soit prioritaire.

Pour mener ce travail d'analyse global, les associations ont choisi la méthode PIPO (Planification des

Interventions Par Objectifs) qui permet d'aboutir à une analyse approfondie et d'impliquer tous les acteurs, y compris le groupe cible, partenaire à part entière impliqué au coeur de cette méthode. Sur base d'«arbres à problèmes» présentant la question au centre avec leurs causes comme racines et leurs effets pour feuillage, on définit les stratégies à appliquer et les objectifs qui préciseront les futures interventions, lesquelles doivent rencontrer la réalité et la demande du groupe cible.

Suite à la construction de ces arbres, diverses pistes de réflexion ont émergé, qu'elles touchent à l'individu ou au groupe: l'entourage, l'offre de formations, les contraintes pratiques, la motivation, les préjugés, les savoirs individuels, le bagage culturel de chacun,... qui sont autant de facteurs essentiels et déterminants dans une démarche d'apprentissage.

Les premiers résultats de l'analyse ont été approfondis et ont permis de définir différents terrains d'action:

- l'image de soi et le sentiment de bien-être,
- le soutien de l'entourage,
- la reconnaissance d'une société multiculturelle,
- les freins économiques,
- l'action politique,
- l'adéquation entre l'offre et la demande du groupe cible.

Le 8 juin dernier, les conclusions de ces longs mois de travail ont été présentées, -suivies d'un buffet multiculturel et musical. Un rapport complet des travaux sera disponible en automne.

L'image de soi et le sentiment de bien-être

Toute démarche d'apprentissage réclame une ouverture d'esprit et une envie d'augmenter ses savoirs et ses compétences. L'analyse révèle que la mixité hommes/femmes pose problème dans certains milieux; il faut un certain temps d'adaptation pour préparer le public cible à une formation mixte. Pour stimuler l'envie et l'intérêt d'apprendre une langue, il est important de proposer un éventail d'activités très diversifiées, mais aussi de créer un lieu de rencontre où pourra s'éveiller cet intérêt. Pendant la formation, on ne travaille pas uniquement l'acquisition de la langue, mais aussi l'ouverture aux autres, au quartier et à la citoyenneté. Par ailleurs, les collaborateurs allochtones doivent participer à tous les niveaux. En amont de tout cela, il apparaît indispensable que l'accueil des nouveaux arrivants se passe dans la langue d'origine. Les autorités locales ont là un rôle important à jouer...

Le soutien de l'entourage

La famille et l'entourage proche du public cible ont un rôle essentiel à jouer dans le processus d'apprentissage. Leur ouverture d'esprit est stimulante

- et même déterminante - pour décider et persévérer dans le processus de formation.

Leur appui et leur soutien sont fondamentaux tout au long de l'apprentissage. Du côté néerlandophone, le public cible ressent parfois la pression ou le contrôle social comme frein à sa formation. L'obligation de suivre des cours de langue constituerait peut-être une solution partielle; cependant, l'ensemble des travailleurs de terrain espère vivement d'autres solutions qui rendront cette obligation inutile. En effet, la société entière a aussi un rôle à jouer dans ce domaine.

La reconnaissance d'une société multiculturelle

La société multiculturelle est une réalité dont la richesse est encore inégalement appréciée. Vivre dans un contexte multiculturel ne signifie pas que les différentes entités culturelles doivent se cloisonner dans leur quartier. Les groupes ethniques, culturels ou religieux sont trop souvent considérés comme uniques responsables des problèmes de cohabitation en ville alors qu'interviennent des facteurs d'exclusion plus généraux, tels que le chômage, le logement,... Dès lors, ces problèmes demandent des solutions s'inscrivant dans une approche plus humaine. Via l'enseignement et diverses activités de rencontre, un travail doit être fait au niveau de l'acceptation et la valorisation d'une société multiculturelle.

Les freins économiques

Il est important d'encourager les apprenants via une aide financière et surtout de trouver des solutions à la garde des enfants. Les groupes cible des deux communautés ont relevé ce point comme étant un obstacle majeur à leur démarche d'apprentissage.

L'action politique

Des politiques d'accueil sont essentielles: une collaboration entre les différents services communaux et avec les centres de formation est indispensable. La lutte contre l'exclusion sociale requiert d'urgence une politique globale sur le plan du logement, de l'enseignement et de l'emploi. D'autre part, une participation complète à la vie sociale nécessite le droit de vote pour tous les citoyens! En effet, l'attribution des droits et des devoirs politiques augmente l'implication de tous.





L'adéquation entre l'offre et la demande

L'offre de formation en alphabétisation est trop faible du côté francophone en région bruxelloise. Les centres accueillent des apprenants de plus en plus nombreux avec des moyens qui n'augmentent pas...

L'accès aux cours de perfectionnement pour ceux qui viennent des formations en alphabétisation est encore plus difficile; l'offre est très limitée et le coût souvent trop élevé.

Conclusions

Ce projet ne prétend certes pas résoudre l'ensemble des problèmes sociaux du public cible, mais propose des pistes de réflexion et diverses recommandations. Cependant, il reste encore des efforts à faire pour favoriser les conditions d'acquisition de la langue. Entamer un processus d'apprentissage est un choix individuel qui nécessite le soutien de l'environnement et de la société.

Promouvoir une société multi et interculturelle ne peut que susciter l'enrichissement des valeurs de chacun et renforcer la confiance en soi. Pour que

chacun trouve sa place dans son quartier et dans la société, il faudrait lutter contre les exclusions sous toutes leurs formes et développer des actions pour mieux répondre à la demande du public. Ce qui nous apparaît comme une priorité collective pour la société et ses décideurs.

Il est important de rappeler que la constitution des arbres selon la méthode évoquée plus haut émane tant du groupe cible - 120 apprenants ont participé au projet - que des travailleurs sociaux. Les résultats et les conclusions des uns et des autres sont en grande partie similaires.

Par ailleurs, nous tenons à souligner l'importance du partenariat francophone et néerlandophone: la volonté de travailler ensemble est trop rare à Bruxelles pour ne pas souhaiter que cette initiative de terrain *bilingue* fasse des émules...

Annick WUESTENBERG
Touraya MECHAREK
Le Piment
Laurence BEER
Lire et Ecrire Bruxelles

La Fureur de lire



Comme chaque année, la **Communauté française** organise une semaine de sensibilisation au livre et à l'écrit, à laquelle participent de nombreux acteurs du secteur de la culture. Du 20 au 27 octobre 1999 des animations et des rencontres seront ainsi proposées à un large public.

Pour sa neuvième édition, le thème choisi se place aux origines des êtres, des choses et des événements puisqu'il s'agira des *Naissances* sous leurs différentes formes.

Pour tout renseignement:
Communauté française
Marcel ERKEN au 02/413 36 07
Carine LESCOT au 02/413 21 18

Formation dans le champ éducatif, social et culturel

Le programme de formation du CEMEA (**Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active**) pour 1999-2000 est dès à présent disponible. A côté des formations pour travailleurs de la prime enfance et enseignants, une formation **qualifiante d'animateur de rue** et de quartier est également proposée. Parmi les formations continuées, épinglons notamment: les jeux d'écriture et de langage, les jeux de tradition d'ici et d'ailleurs, la place de chacun dans le groupe, l'animation de réunion...

Le CEMEA répond aussi aux demandes de formations des équipes de travailleurs, des associations...

Pour obtenir le programme complet:
CEMEA
Avenue de la Porte de Hal 39/3
1060 Bruxelles
Tél: 02/543 05 90

Formation en conduite de projets sociaux et culturels

Le CFCC (**Centre de Formation des Cadres Culturels**) organise une formation à l'intention des acteurs du secteur culturel ou social qui souhaitent interroger et confronter leurs pratiques. Cette formation, donnant droit au congé éducation, s'étale sur deux ans à raison d'une journée par semaine et débouche sur un Brevet d'Aptitude Culturelle.

Cette formation débutera début octobre et se déroulera à Namur.

Inscriptions et renseignements:
CFCC

Rue de Charleroi 47
1400 Nivelles
Morfula TENECETZIS
(tél: 067/89 08 60)
Françoise CHASLAIN
(tél: 067/21 94 68)

CFCC

Gestion des conflits de manière non violente et créative

L'**Université de Paix** organise des formations et interventions ponctuelles (ou à la demande) pour pouvoir faire face à la violence tant physique que verbale. Ces activités sont basées sur le dialogue dans la gestion des conflits, dans le but d'optimiser les savoir-faire et les savoir-être personnels et professionnels de chacun.

L'Université de Paix propose également la préparation d'un certificat en gestion positive des conflits interpersonnels.

Pour obtenir le programme détaillé de l'année culturelle 1999-2000:
Université de Paix
Boulevard du Nord, 4
5000 Namur
Tél: 081/22 61 02



Alphabétisation

*A quoi servent mes poèmes
Si ma mère ne sait me lire?
Ma mère a vingt ans
Ce soir elle viendra
Epeler mes lettres
Et demain elle saura
Ecrire
Emancipation.*

*A quoi servent mes poèmes
Si mon père ne sait me lire?
Mon père a cent ans
Il n'a pas vu la mer
Ce soir il viendra
Epeler mes lettres
Et demain il saura
Lire
Dignité.*

*A quoi servent mes poèmes
Si mon copain ne sait me lire?
Mon copain n'a pas d'âge
Il a vécu dans les prisons
Ce soir il viendra
Epeler mes lettres
Et demain il saura
Crier
Liberté.*

Rachid BOUDJEDRA, *Pour ne plus rêver*, Alger, 1965

(Extrait de *Littératures de langue française hors France: anthologie didactique*, Sèvres, 1976)