

Le journal de l'alpha

PÉRIODIQUE BIMESTRIEL - BUREAU DE DÉPÔT: BRUXELLES 1
 N° d'agrégation: P201024

FÉVRIER - MARS 2005 • N°145

<p>Travail Jeu de décodage</p>	<p>L'inconnu, Travail en équipe Stratégies - on essaie de trouver par rapport à ce que on cherche. Passage possible retour à l'origine Entrée en matière</p>	<p>Distribuer</p>	<p>Technique Rien n'est neutre Disposition des tables?</p>
<p>receptionniste Premier jeu</p>	<p>Imagination par gestuelle se faire comprendre Ne pas se trépaner sur la copie Difficulté de s'exposer Tuer en situation de besoin</p>	<p>Donne la consigne JP ne fait rien</p>	<p>Comment amener la consigne ?</p>
<p>LE RECEPTIONNISTE</p>			
<p>vocabulaire</p>	<p>Ludique On se lit + arme Physique Reconnaître Acquisition Remémoration On fait le jeu → plan d'aide</p>	<p>Crée la situation de jeu Choix du vocabulaire Présentation des mots Il travaille un peu les JP redit JP déplace les tables</p>	<p>Pour-on faire l'économie de la répétition? Entraînement? Hétérogénéité?</p>
<p>une et il le monde partage culture de la trame</p>	<p>une production l'élaboration des mots. Il le monde continue on par le point partage de sens</p>	<p>Recadre Pose des questions d'explication Répétition Ne valide pas</p>	<p>Hétérogénéité Rôle de ceux qui en savent + et de ceux qui en savent - Et ce que il le monde va voir ?</p>
<p>reconstitution et la conversation jeu nature</p>	<p>la structure intègre on fait appel aux connaissances Rôle de la trame - ressource - vocabulaire Rendement de qualité</p>	<p>Bien présenter la cadre Fil rouge Donner le rôle de l'élève Pour ce la créativité</p>	<p>Tout ce qui n'est pas interdit est permis</p>

Pédagogies émancipatrices

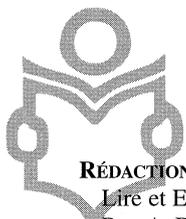
Le Journal de l'alpha

est publié avec le soutien du Ministère de la Communauté française,

Service de l'Éducation permanente.



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE



RÉDACTION :

Lire et Ecrire Communauté française
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION :

Sylvie-Anne GOFFINET
avec la collaboration de Catherine BASTYNS

COMITÉ DE RÉDACTION :

Nadia BARAGIOLA, Anne GILIS,
Frédérique LEMÂÎTRE, Véronique RAISON,
Catherine STERCQ, Corinne TERWAGNE,
Annick WUESTENBERG

EDITEUR RESPONSABLE :

Alain LEDUC - rue Antoine Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles

PHOTOS DE L'UNIVERSITÉ D'AUTOMNE À FERRIÈRES :

Nadia BARAGIOLA, novembre 2004

MISE EN PAGE ET IMPRESSION :

Page-In sprl - tél. 019 63 53 77

ABONNEMENTS (6 numéros par an) :

Belgique: 12 € pour le réseau d'alphabétisation
17 € hors réseau

Etranger: 25 €

A verser à Lire et Ecrire asbl

Compte n° 001-1626640-26

N° IBAN: BE59 0011-6266-4026

Code BIC: GEBABEBB

Agence FORTIS - Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Sur les chemins de l'émancipation

En novembre 2004, nous organisons une première 'Université d'Automne'¹ destinée aux acteurs de l'alphabétisation. 117 personnes, réparties dans 10 ateliers, y ont participé.

Concevant l'alphabétisation comme un outil d'émancipation, susceptible de provoquer des ruptures dans l'ordre établi et de participer à la modification des rapports sociaux qui induisent les analphabétismes, nous avons centré cette Université sur les 'pédagogies émancipatrices'.

L'alphabétisation peut aliéner ou maintenir 'l'aliénation' en formant « des hommes-objets convaincus de leur incapacité foncière à maîtriser leur destin et la réalité »².

L'alphabétisation peut au contraire participer à 'la libération' en formant « des hommes-sujets de l'histoire, conscients de leur capacité de se libérer mutuellement et créateurs de réalités nouvelles »². Ce qui implique que l'alphabétisation permette 'l'émancipation' : « que tout homme du peuple puisse concevoir sa dignité d'homme, prendre la mesure de sa capacité intellectuelle et décider de son usage »³.

Mais comment faire ? Comment travailler au quotidien pour permettre à tous de « prendre conscience de leur nature de sujet intellectuel : je suis homme, donc je pense »³, de « se reconnaître comme auteurs du monde et créateurs de la culture »², de « prendre confiance en eux et d'avoir avec les autres, une emprise plus grande sur leur environnement économique et social et, si possible même, d'agir collectivement sur cet environnement »⁴.

En s'occupant de sa propre émancipation

« Pour émanciper autrui, il faut soi-même être émancipé. Il faut se connaître soi-même comme voyageur de l'esprit semblable à tous les autres voyageurs, comme sujet intellectuel participant de la puissance commune des êtres intellectuels »³.

C'était le premier objectif de ces ateliers. Au-delà des contenus de formation, amener chacun de nous à utiliser sa propre intelligence. A se mettre en situation de recherche, de questionnement et d'analyse. A être créateur, inventeur, concepteur de ses pratiques. A augmenter son pouvoir d'agir en élargissant ses outils d'analyse et de compréhension. En voyageant avec d'autres.

En pensant 'émancipation' dans chacun de nos actes quotidiens

« Les valeurs, telle celle de l'émancipation, n'ont de sens qu'investies dans les pratiques et réciproquement. (...) L'émancipation est une affirmation, une affaire de choix qui doit s'inscrire dans des faits. »⁵

C'était le deuxième objectif de ces ateliers : lier les termes 'pédagogie'⁶ et 'émancipatrice'. Pour alphabétiser, il ne s'agit pas 'd'enseigner' dans des 'cours de français', de 'calcul' ou de 'vie sociale'. Il ne suffit pas d'affirmer des valeurs. Il s'agit aussi, quel que soit le contenu de l'apprentissage, d'amener chacun à utiliser sa propre intelligence, à expérimenter le 'tous capables', à se mettre en situation de recherche, de questionnement et d'analyse,...



Dans chacun des ateliers, l'animateur ou les animateurs ont posé la question des savoirs, de leur transmission et des pratiques du formateur dans le cadre des pédagogies émancipatrices.

Nous pensons avec eux que lier ces termes implique :

- de prendre le parti pris de l'égalité comme préalable à l'émancipation et du 'tous capables' comme préalable à l'apprentissage ;
- de construire et d'animer des situations d'apprentissages rigoureuses et cohérentes basées sur la co-construction des savoirs, dans la coopération, la confrontation et la solidarité ;
- de développer une pédagogie socio-constructiviste qui se centre sur le sens des apprentissages, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer des déplacements, oblige le formateur à se positionner autrement que dans une 'classe' ;
- de se confronter à la réalisation de projets et d'actions collectives ;
- de travailler tant sur la dimension matérielle (les outils, les techniques) que sur les dimensions sociologique, psychanalytique et politique ;
- d'être sensible aux différences culturelles, aux manifestations de pouvoir, à l'imprévu, à la négociation et à l'imagination ;
- de s'interroger sur les relations formateur/apprenants, sur le pouvoir du formateur, sur sa volonté de sortir des rapports de domination maître/élèves.

Difficile ! Sans aucun doute. Comme le soulignent les auteurs de ces articles, pas de 'prêt-à-porter' mais des pratiques à construire. Pratiques exigeantes qui supposent le plus souvent un travail en équipe. Pratiques qui bousculent, remettent en question, obligent à changer... à s'émanciper ! L'émancipation n'est pas un état mais un processus. Elle n'a pas de fin, n'est pas tournée vers elle-même. Elle s'inscrit au cœur de la relation à l'autre et vaut aussi bien pour le formé que pour le formateur... Et pour conclure : pas de pédagogie émancipatrice sans optimisme.

Ce numéro – notre 'grand format' annuel – rassemble les contributions des animateurs ou de participants de chacun des ateliers organisés dans le cadre de notre 'Université d'automne'. S'il reprend l'ensemble des approches qui y ont été travaillées, il n'a pas pour autant l'ambition de faire le tour de la question. Suite donc à un prochain numéro, à la prochaine Université... qui aura lieu du 2 au 4 novembre 2005.

Catherine STERCQ
Coprésidente

¹ Du 2 au 6 novembre 2004 à Ferrières (Collège Saint-Roch).

² *Un processus libérateur*, in La conscientisation selon Paulo Freire, Vivant univers, n°308, janvier-février 1977.

³ Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987 (en collection de poche 10/18, 2004).

⁴ *Le Grain*, Sous la direction de Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN, *La pédagogie émancipatrice. L'utopie mise à l'épreuve*, PIE - Peter Lang, 2002.

⁵ Odette et Michel NEUMAYER, *Pourquoi des ateliers d'écriture en alpha ?*, dans ce numéro du Journal de l'alpha, pp. 10-12.

⁶ « La pédagogie est un discours systématique et raisonné sur l'apprentissage comprenant non seulement des méthodes et un dispositif organisant leur application, mais aussi des intentions politiques reposant sur une philosophie et une éthique sociale » (Le Grain, op. cit.).



Pédagogies émancipatrices

Université d'automne de Lire et Ecrire – Ferrières – novembre 2004

La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère <i>Maria-Alice MEDIONI – Secteur Langues du GFEN</i>	6
Pratiquer la citoyenneté et l'esprit critique au quotidien <i>Léonard GUILLAUME et Jean-François MANIL – GBEN</i> <i>Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française</i>	8
Pourquoi des ateliers d'écriture en alpha ? <i>Odette et Michel NEUMAYER – GFEN Provence</i>	10
ECLER, une démarche émancipatrice ? <i>Noël FERRAND</i>	13
La pédagogie du projet pour une double émancipation <i>Michel HUBER – ENESAD et GFEN</i>	16
La pédagogie institutionnelle comme le pouvoir de l'inscription <i>Noëlle DE SMET – Cgé</i>	18
L'Entraînement Mental, une méthodologie pour transformer les situations insatisfaisantes <i>Nancy HARDY et Joseph SIMON – Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles</i>	21
Et si je voyais les choses autrement ? <i>Marilyn DEMETS – Lire et Ecrire Hainaut occidental</i>	23
Susciter le questionnement chez la personne accompagnée et... chez l'accompagnateur ! <i>Vanessa DEOM – Lire et Ecrire Luxembourg</i>	25
Pour une pédagogie émancipatrice interculturelle <i>Jean-Claude MULLENS – ITECO</i>	27
Les intelligences citoyennes et l'émancipation <i>Majo HANSOTTE – Chargée de mission pour la Communauté française</i>	31
Pour en savoir plus... <i>France FONTAINE – Centre de documentation du Collectif Alpha</i>	34



La co-construction des savoirs au service de l'apprentissage d'une langue étrangère

Atelier : même intitulé

Pour nous, au GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), tant en langues que pour d'autres savoirs et savoir-faire, dans 'co-construction des savoirs', tous les termes ont leur importance : pour apprendre, il s'agit de construire ensemble ses savoirs. C'est la situation d'apprentissage mise en place qui permet un processus de construction individuelle et collective dans l'échange, la coopération et la confrontation, véritables gages d'une émancipation individuelle et collective.

Reprenons un à un les termes de l'intitulé.

Construction

Il n'y a de savoir que construit. Dans une perspective de construction de savoirs – en langues particulièrement, mais pas seulement – il ne s'agit pas d'ingurgiter des listes ou des emplois mais d'intégrer une nouvelle information dans un ensemble déjà construit. Pour retenir cette nouvelle information, il faudra reconstruire ce qui est déjà connu, réélaborer de nouveaux réseaux de signification. Si la langue se construit, c'est par tâtonnements, essais, erreurs, réajustements, etc. Ceci, du côté de l'apprenant.

Du côté de l'enseignant ou du formateur – qui est aussi un apprenant, non seulement lorsqu'il est en situation de formation, mais tout au long de la vie, soucieux d'avancer dans sa réflexion et dans sa pratique – il y a tout autant construction de savoir, même si les enjeux et les mobiles ne sont pas les mêmes, ni les méthodes ou les bénéficiaires.

Construire, c'est bâtir, suivant un plan déterminé, avec des matériaux divers, des dispositifs ou des situations d'apprentissage, les supports n'étant souvent que des prétextes à cet apprentissage.

Construire c'est aussi faire ou fabriquer un objet complexe. Une situation susceptible de déboucher sur un apprentissage, c'est un objet complexe. Il s'agit donc de réfléchir à comment on peut faire exister un système complexe en organisant différents éléments.

Construire c'est aussi élaborer, forger, imaginer. C'est donc ce qui peut être le quotidien des enseignants et des formateurs car ils sont aussi créateurs, inventeurs, concepteurs de leur pratique, ce qui leur permet de rendre à leur tour leurs apprenants créateurs. La pratique pédagogique n'est pas du prêt à porter mais du sur mesure. Les enseignants et formateurs sont obligés d'imaginer pour inventer de nouvelles pratiques et c'est en les analysant qu'ils inventent de nouveaux savoirs. Le travail sur les contradictions qui s'y révèlent débouche sur l'invention de nouveaux outils de formation pour les dépasser.

Co-construction

Si c'est toujours un sujet qui apprend, il ne peut, pour autant, construire son savoir qu'en interaction avec les autres, dans la coopération, mais par voie de conséquence dans la confrontation des opinions différentes : c'est le conflit socio-cognitif. Une pédagogie socio-constructiviste se centre sur le sens des apprentissages, en les incluant, par exemple, dans un projet, reconnaît les savoirs existants comme point de départ, fait opérer des déplacements, oblige l'enseignant à se positionner autrement dans la classe.

C'est dire que pour nous la co-construction n'est pas tant au service de l'apprentissage que constitutive de l'apprentissage. Ce n'est pas un élément facilitateur ou susceptible d'améliorer l'apprentissage, mais c'est ce qui constitue plutôt l'élément essentiel de l'apprentissage.

Apprentissage

Il ne suffit pas de maîtriser les contenus de la discipline qu'on enseigne : l'enseignant ou le formateur ne peut transmettre – directement – son savoir, tel quel, à l'apprenant. Il peut s'illusionner un temps mais la réalité va rapidement résister. La transmission sociale des savoirs – d'une génération à une autre – ne peut se réaliser sans un processus de construction personnelle qui s'opère, dans un faire, lorsque le sujet est confronté à des situations d'apprentissage.

Prenant appui sur cette primauté de l'action, la question de l'enseignant et du formateur va davantage être de savoir ce qu'il va faire faire à ses apprenants, plutôt que ce qu'il va leur faire dire.

Pour cela, il sera amené à inventer de nouvelles pratiques avec comme fils conducteurs :

- les enjeux de la communication

La place de la gestuelle, des mimiques que l'on met en œuvre pour communiquer lorsque la langue fait défaut. L'intonation



tion, les répétitions, les reformulations qui permettent de se faire comprendre de l'autre. Ce qui mobilise l'apprenant dans une activité de communication c'est moins d'avoir à donner une information qu'avoir à convaincre, à obtenir de l'autre un service, un renseignement, à retenir son attention, voire à le séduire. Le vocabulaire, la prononciation et la diction prennent alors toute leur place parce qu'ils deviennent nécessaires à la communication.

- la construction de la langue

La première question que doit se poser l'enseignant c'est : qu'est-ce que je vais leur faire faire pour qu'ils puissent dire ? Répondre à des questions ou décrire un objet que tout le monde a sous les yeux ne permet pas un réel travail de la langue. Expliciter le contenu d'une affiche, faire un compte-rendu du travail réalisé en groupe, prendre part à un jeu de rôle préparé collectivement permet une utilisation de la langue autrement plus intéressante.

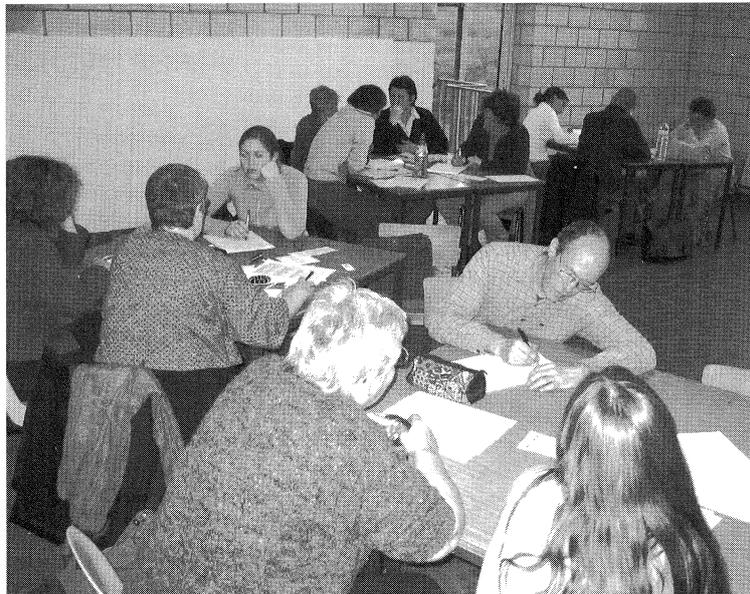
Le vocabulaire nécessaire à la prise de parole, tout comme la grammaire, se construisent dans des situations de recherche, à partir, par exemple, de corpus apportés par l'enseignant ou fabriqués par les apprenants et qui permettent un questionnement et une élaboration collectifs.

- les supports et les pratiques

Le support n'est pas une fin en soi mais un prétexte pour un faire qui débouche sur une production de langue. L'enseignant, le formateur ne sont pas la seule référence, la seule ressource. Les apprenants doivent pouvoir puiser de l'information et des moyens de faire et de dire dans des ressources variées (écrits, enregistrements, productions sociales...). Il y a urgence à dépasser les pratiques les plus usuelles où l'enseignant, le formateur est le pivot autour de qui tout s'organise et passer des questions posées par lui seul – et dont il connaît forcément la réponse – au questionnement collectif qui débouche sur la recherche de chacun et de tous.

Et enfin, l'enseignant doit créer les conditions pour qu'une situation d'apprentissage puisse permettre de faire construire la coopération et l'émancipation individuelle et collective. Car on n'apprend pas seulement des contenus mais aussi, à travers les situations dans lesquelles on a été placé durant l'apprentissage, des modes de faire et des comportements. Comment travailler dans la coopération si on n'a jamais été invité à échanger dans un groupe à propos d'un objet de savoir, en acceptant d'entendre les arguments des autres, en en discutant plutôt qu'en les niant ?

Il ne s'agit pas de devenir de bons techniciens de la pédagogie. Notre travail d'enseignant ou de formateur est davantage de permettre la construction d'un rapport dynamique à la langue, une langue investie par la personne, et non pas observée de l'extérieur comme un objet neutre à commenter. Une langue imprégnée de subjectivité qui constitue la vie sociale de la classe ou de la formation elle-même, une langue imprévisible souvent, très différente des listes de structures et de fonctions langagières préfabriquées et enseignées telles qu'elles, plaquées sur une pensée d'élève guidée là où l'on veut qu'elle aille. Nous pensons que ce rapport social et subjectif à la langue est une des conditions pour que les apprenants



puissent y 'entrer', avant de commencer à construire l'exigence formelle qui leur est trop souvent demandée à priori. Nous proposons donc des activités où l'élève puisse se confronter avec des questions et des documents de manière personnelle et impliquante, argumenter, créer – des sketches, des poèmes, des discours, des chansons, des textes de tous types... –, dans la coopération et l'échange sans lesquels il ne sert à rien de parler ou d'écrire.

Maria-Alice MEDIONI
Secteur Langues du GFEN

Pour approfondir :

- GFEN, **Repères pour une éducation nouvelle. Enseigner et (se) former**, Chronique sociale, Lyon, 2001
- GFEN, **Réussir en langues. Un savoir à construire**, Chronique sociale, Lyon, 2002 (2^{ème} édition)
- GFEN, **(Se) construire un vocabulaire en langue**, Chronique sociale, Lyon, 2002

Pratiquer la citoyenneté et l'esprit critique au quotidien

Atelier : Apprentissage de la citoyenneté et de l'esprit critique

Il nous paraît impossible de dissocier émancipation de citoyenneté et esprit critique puisque l'émancipation est cette capacité à analyser le monde et à avoir une action pour le changer. Impossible donc de le faire sans solidarité et sans se libérer de ce qu'on pourrait appeler 'le conformisme' – voire 'le fatalisme'.

« Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul : les hommes se libèrent ensemble. Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul : les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. »

Paulo Freire, **Pédagogie des opprimés**
(Petite collection Maspero, 1974)

Nous sommes convaincus que la citoyenneté ne s'acquiert pas dans des 'leçons' souvent à caractère moralisateur et que l'esprit critique ne se construit pas en faisant analyser tel ou tel concept, et ce quelques minutes par semaine, le reste du temps obéissant à une autre logique.

Notre idée serait plutôt qu'au quotidien, des pratiques, des situations d'apprentissage, des attitudes, des référentiels choisis, soutenus par des partis pris philosophiques se tissent conjointement au service de l'émancipation de chacun. Et ce, tous les jours pour participer à la construction d'une conscience collective critique et citoyenne.

Cela va donc se traduire par un changement radical du rapport au savoir : nous passons de la docilité-soumission à la création, nous jugulons le stress-jugement pour oser la prise de parole, nous évitons de donner des leçons pour mettre en recherche, nous quittons le « on a pensé pour vous » en terme de contenus pour choisir des objets d'apprentissage complexes et dignes de l'humain, et enfin, dans le cadre de l'alphabétisation, on quitte à tout prix l'infantilisation des apprenants.

« Dans ce sens, l'éducation libératrice, conscientisante, ne peut plus être l'acte de déposer, ou de raconter, ou de transférer ou de transmettre des "connaissances" et des valeurs chez les élèves, simples patients, mais un acte cognitif. »

(P. Freire, op. cit.)

L'émancipation passe par une adéquation entre nos dire et nos faire. Nos pratiques pédagogiques doivent refléter ces conceptions.

Ainsi nous refusons d'expliquer car cela dispense l'apprenant de chercher et donc de s'approprier le savoir. Expliquer c'est soumettre, c'est juger l'autre : « je t'explique parce que je sais et que tu ne sais pas ». Au contraire, mettre l'apprenant en situation de recherche, c'est lui permettre de rentrer dans la complexité du savoir, de comprendre les principes qui le fondent pour grandir dans la complexité des hommes. On peut faire de la citoyenneté active même avec des maths.

Travailler la multiplication dans cet esprit, ce n'est pas donner des 'trucs' que l'apprenant reproduira mais c'est l'amener à partir de différents supports (dessin d'un rectangle dont les côtés correspondent à la valeur de chacun des termes de la multiplication, analyse de différents modèles de multiplication écrite,...), à découvrir les 4 grandes étapes qui permettent de comprendre les principes fondamentaux de la multiplication : représentation, position des chiffres, décomposition et addition.

Cette démarche implique de reconnaître des compétences aux personnes à qui on demande d'entrer en apprentissage. D'un point de vue didactique, elle implique aussi de faire travailler les apprenants en groupe (même s'il peut/doit y avoir des phases de travail individuel). Par les échanges dans le groupe, il y a une communication, une coopération qui s'installent, une émulation réciproque qui fait progresser...

Ce type de démarche n'entraîne cependant pas de laisser les apprenants livrés à eux-mêmes. Au contraire, elle exige beaucoup de cohérence et de rigueur de la part du formateur. Il apporte des documents qui vont susciter le questionnement et l'analyse ; il intervient quand les apprenants semblent dépassés.





sés par la tâche à accomplir pour éviter que cela n'induisse un sentiment de mésestime de soi (déjà si souvent présent chez les personnes illettrées !) ; il est attentif à ce que le travail de groupe n'entraîne pas des dérives telles que l'appropriation du travail par le plus fort ou l'exclusion du plus faible ; il veille à ce que se crée une culture commune pour que tout le monde puisse se comprendre (perception de la tâche, utilisation du vocabulaire adéquat,...) ; il organise des mises en commun pour qu'après une recherche individuelle ou en sous-groupes, chacun puisse profiter du travail des autres ; il formalise l'apprentissage et le met en perspective pour que les apprenants se l'approprient et puissent le réinvestir ailleurs...

Finalement, c'est bien de prise de pouvoir qu'il s'agit puisque les apprenants acquièrent progressivement les outils pour ne pas avaler tel quel tout ce qu'on leur propose :

- que ce soit en calcul où, dans l'exemple déjà cité, les apprenants vont reconstruire eux-mêmes le fonctionnement de la multiplication qui n'est autre qu'un moyen plus rapide et plus efficace de faire des additions ;
- que ce soit dans une activité de lecture où, à partir d'un désir de lecture (l'affectivité est un levier puissant pour faire entrer les gens en lecture, et le choix du support est donc essentiel), les apprenants vont créer eux-mêmes du sens à partir de ce qu'ils sont et de ce que l'auteur leur dit dans le texte ;
- que ce soit dans une recherche d'information (documentaire, presse...) où les apprenants vont pouvoir confronter différentes sources, différents points de vue, différentes subjectivités, vont se poser des questions sur les non-dits des auteurs, etc.
- que ce soit encore en géométrie, en histoire, en géographie,...

C'est alors que le plaisir apparaît... car le plaisir, on ne le trouve pas dans les gadgets pédagogiques, mais lorsqu'on devient sujet actif dans l'apprentissage, quand on s'approprie le savoir qui va nous permettre de prendre du pouvoir sur notre vie.

En travaillant dans cette optique, on multiplie les chances que les apprenants prennent réellement leur place de citoyen dans la société, questionnant ce qu'on leur propose comme des évidences, cherchant des informations contradictoires, participant au débat, réagissant par l'action s'ils le jugent nécessaire...

« La libération authentique, qui est l'humanisation en marche, n'est pas une chose qu'on peut déposer dans les hommes. (...) C'est une praxis qui suppose l'action et la réflexion des hommes sur le monde pour le transformer. »

(P. Freire, op. cit.)

Apprendre c'est chercher... Chercher en solidarité c'est apprendre à changer le monde...

Léonard GUILLAUME et Jean-François MANIL,
formateurs GBEN (Groupe Belge d'Education Nouvelle)
Sylvie-Anne GOFFINET,
participante à l'atelier

Des démarches pratiquées dans les classes mais qui peuvent donner des idées pour en construire pour des adultes en formation d'alphabétisation :

- Léonard GUILLAUME, **Exposés interactifs des élèves. Pourquoi ? Comment ? Chercheurs solidaires et maîtres de conférence entre 9 et 12 ans**, Labor, Bruxelles, 2001
- GBEN, **Pratiques d'Education Nouvelle**, L'arc-en-ciel, Huy, 1995
- GBEN, **Pratiques d'Education Nouvelle**, n°2, 2002

Pourquoi des ateliers d'écriture en alpha ?

Atelier : même intitulé

Les valeurs, telle celle de l'émancipation, n'ont de sens qu'investies dans les pratiques et réciproquement. Autrement dit, dans l'atelier d'écriture, ce n'est pas l'écriture en soi qui importe mais la construction au quotidien, à travers ses productions et les échanges au sein du groupe, d'un autre rapport au monde, au savoir, à l'écriture...

Quand on nous dit 'émancipation'

Quand nous pensons émancipation, il s'agit de l'aptitude des personnes à *penser par elles-mêmes*, à se développer en s'affranchissant peu à peu de ce qui les empêche d'avoir pleine conscience de leurs capacités cognitives et autres. Réflexion qu'on ne peut dissocier des conditions matérielles, morales, sociales, dans lesquelles ces personnes vivent. L'état des relations sociales, politiques, culturelles dans le pays, le rapport au travail, les données environnementales, y jouent leur rôle.

Nous travaillons depuis des années dans la formation et tentons d'y mettre en œuvre les principes d'Éducation Nouvelle auxquels nous tenons. Nous avons à cœur de mieux comprendre en quoi l'éducation et la formation permettent de révéler à chacun l'exercice du pouvoir sur lui-même qui l'amènera à conduire plus consciemment sa propre vie. Nous espérons que cette prise de conscience permettra d'aller ensemble vers des rapports sociaux, vers des relations humaines plus justes et plus épanouies. L'émancipation mentale pour tous est une condition essentielle du développement humain en général.

L'émancipation est une *affirmation*, une affaire de choix qui doit s'inscrire dans des faits. Pour que l'émancipation 'fonctionne' dans un lieu de formation, elle doit d'abord 'exister'

dans la tête du formateur comme une chose désirable, au-delà du projet de transmettre, de donner à apprendre et à comprendre. Au-delà des contenus de formation.

... émancipation des apprenants en alphabétisation

Les axes essentiels pour un travail d'émancipation en alphabétisation, comme pour tout travail avec des adultes sont les suivants :

'Tous capables' et 'Tous porteurs d'expérience'

Le tous capables est un point de départ. Une fois ce défi posé, il s'agit d'inventer des dispositifs de travail qui permettent aux apprenants de transformer la vision qu'ils ont d'eux-mêmes, de leurs savoirs et de leurs capacités à créer, à apprendre. *Le tous porteurs d'expérience* est complémentaire du *tous capables*. C'est parce que chacun arrive en formation avec un bagage qu'il peut être reconnu au sein du groupe. Il doit pouvoir partir de cet acquis pour déconstruire le connu et aller vers l'inconnu, vers de nouveaux apprentissages.

'Je cherche, donc j'apprends'

Dans les apprentissages, une place essentielle doit être faite à la question, à l'hypothèse, au tâtonnement. La relation à instaurer entre le travail individuel et le travail de groupe est centrale, au même titre que la prise en compte des parcours individuels et des cultures singulières. Sans arrêter la question doit être posée à tous : quelle mise en partage des expériences ? Quelles coopérations ? Une fois admis « qu'on ne forme pas les autres, mais qu'ils se forment », des rôles nouveaux sont dévolus au formateur autant qu'aux apprenants dans la réussite de tous : apprendre ensemble pour réussir tous !

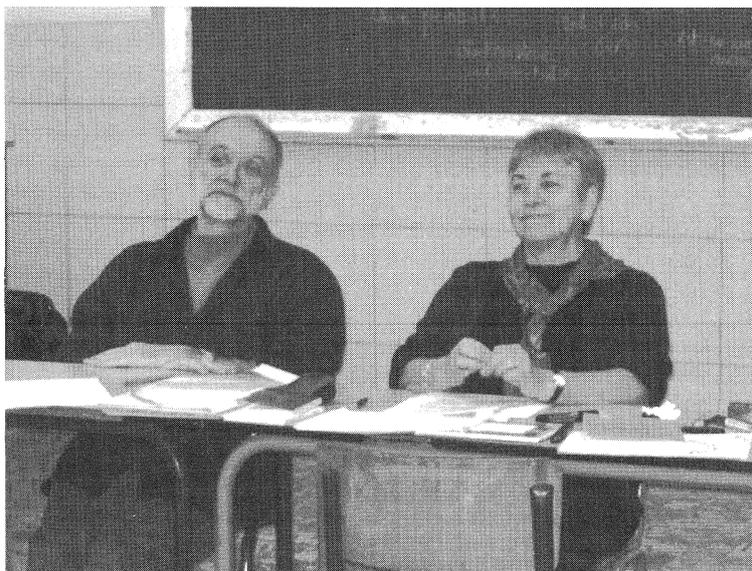
'Un vécu de réussite'

Pour que chacun se sente capable, pour qu'il se sente grandir dans son apprentissage, le formateur doit pouvoir offrir à chaque apprenant, chaque jour, au moins un *vécu de réussite*. Qu'entend-on par là ? Un moment où le travail sur des contenus (la maîtrise de la langue, la connaissance du monde contemporain, etc.) s'articule avec la transformation de l'image de soi.

Et quand nous ajoutons 'ateliers d'écriture'

Notre longue pratique des ateliers d'écriture avec des publics très variés, nous amène à les regarder comme des lieux où l'on fait, pour soi, avec et contre les autres, l'expérience de l'écriture comme expérience de pensée. Des lieux où l'on peut mettre en œuvre les principes pédagogiques d'émancipation que nous venons de présenter.

Pour faire vivre cela aux apprenants, le formateur en atelier d'écriture doit certes maîtriser des connaissances théoriques





liées aux domaines de l'écriture et de la littérature. Il doit surtout avoir à sa disposition 'une caisse d'outils facilitants'. Et, plus important encore, il doit ou devrait avoir eu l'occasion de travailler sur lui-même d'abord et sur son propre rapport à l'écriture et à la création...

Il pourra alors, pour commencer, surprendre son public et ainsi mobiliser l'attention. Cela peut consister à proposer d'écrire à partir de situations ouvertes : « *Votre entrée en écriture, où, quand, pourquoi, avec qui ?* » ; « *Ecrire à propos de nos jeux d'enfance, pourquoi pas ? Comment ? Avec quels outils ?* ». Cela peut passer par un travail sur des photos que l'on bombarde de mille et une questions et que l'on textualise ensuite. On peut aussi se pencher sur un auteur belge archiconnu, Simenon par exemple, et... le redécouvrir de l'intérieur, comprendre sa dramatique personnelle et ce qui explique peut-être son acharnement à écrire. Etc.

Il créera des situations facilitantes, un mélange de réflexion et d'effervescence tel que chacun comprenne 'qu'il peut y aller', que son esprit, fort du 'tous capables', peut se mettre en branle, sans crainte d'être prématurément jugé.

Il sera exigeant sur la forme (fantaisie et rigueur dans la formulation des consignes, des contraintes) **mais ouvert sur le fond.** Il invitera chacun à livrer ses productions lors des mises en commun même quand elles lui semblent insuffisantes. Toutes les productions sont acceptées à condition qu'elles puissent être motivées. Expliquer la genèse d'une production, la motiver, cela s'apprend.

Il fera vivre une conception de l'écriture dans laquelle celle-ci ne cherche pas à 'refléter' la vie mais permet à chacun de construire sa pensée, de modifier son rapport au monde, son rapport à l'expérience qui ne sont jamais donnés comme tels. Si, comme on l'entend souvent, écrire c'était 's'exprimer', cela mettrait en difficulté tous ceux qui pensent qu'ils n'ont 'rien à dire'. Si, à l'inverse, on conçoit l'écriture

comme quelque chose qui n'est pas donné une fois pour toutes, qui se construit patiemment, qui n'exige pas de savoir avant de faire, qui est une lutte avec et contre les mots (et non avec et contre la grammaire ou l'orthographe), alors...

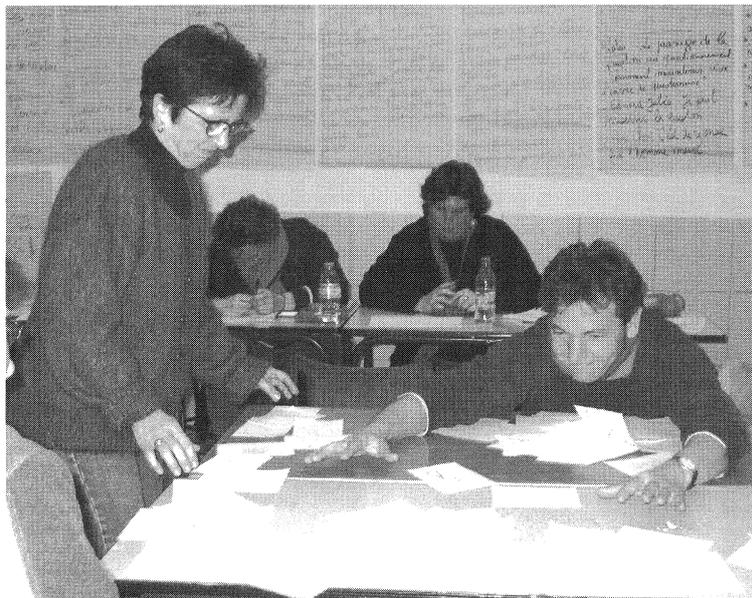
Il permettra par les échanges, les discussions, les mises en commun, d'inscrire le travail individuel dans un projet de groupe. Ce projet n'est pas *l'écriture en soi*, mais *le partage de l'écriture*. Partager c'est confronter entre participants plaisirs et déplaisirs dans l'acte de produire, questions et débuts de réponses suscités par les consignes, doutes et bonheurs que l'écriture provoque et fait émerger.

Il invitera à analyser non les productions, mais **les processus.** Analyser n'est pas juger mais identifier des manières de faire. Apprendre donc à ranger, classer, retrouver les étapes par lesquelles on est passé pour produire. C'est imaginer d'autres voies que l'on aurait pu pratiquer, mettre en relation les ateliers entre eux, faire des liens avec des lectures, des expériences pratiquées ailleurs. C'est s'interroger sur le sens de ce que nous faisons, sur la manière dont notre compréhension du travail évolue. C'est évaluer en quoi nous sommes en phase avec ce que nous voulons faire et qui a été annoncé, en quoi nous sommes aussi sur d'autres terrains de réflexion que ceux que nous avons envisagés.

Retour à l'émancipation...

Que l'on soit homme ou femme, la tension vers l'émancipation pourrait être considérée comme l'expérience que fait un être humain...

... qui, découvrant un rapport différent à la langue et notamment à l'écrit, prendrait conscience de ce qui l'empêchait jusque-là de se sentir partie prenante de la culture écrite¹ ;



... qui lutterait d'abord contre ce qui, en lui-même, tend à le limiter. Ce qui dans son rapport au savoir, aux autres, aux normes, l'empêche d'imaginer, de rêver, de faire ;

... qui, en opposition aux diktats actuels du 'tout, tout de suite', se réconcilierait avec la notion de durée et comprendrait qu'en écriture, comme dans bien d'autres domaines d'activité, produire c'est apprendre à laisser mûrir, à revenir sur ce que l'on fait pour le transformer, à différer le moment où l'on conclut ;

... qui renouerait avec son histoire et avec celle des autres, qui redécouvrirait des aspects de lui qu'il n'a pas su ou pu faire grandir en son temps ; qui saurait être pour d'autres celui qui *porte* du temps humain ; qui sur la base de son expérience, se projetterait dans l'avenir en réinvestissant de manière créative ce qu'il a acquis ;

... qui, en se mettant à écrire, développerait de nouvelles appartenances sociales et tisserait aussi des liens avec ceux qui ont écrit ou écrivent ailleurs, dans d'autres lieux et d'autres époques ;

... qui apprendrait ou réapprendrait à coopérer en posant que le travail collectif est bien plus que la somme des travaux individuels.

... avant de conclure sur la question : le formateur est-il soluble dans l'émancipation ?

A tous ceux qui disent volontiers que le formateur émancipateur est celui qui travaille à sa disparition, nous aimerions opposer que trop souvent on confond autonomie et émancipation. Il ne s'agit pas pour le formateur de disparaître, mais de s'occuper lui-même de sa propre émancipation.



L'émancipation n'est pas un état mais un processus. Elle n'a pas de fin, n'est pas tournée vers elle-même. Elle s'inscrit au cœur de la relation à l'autre et vaut aussi bien pour le formé que pour le formateur. Elle est le fondement de la vie : toujours tendue vers ailleurs et vers autre chose encore, elle est, comme le dit le philosophe, *le principe espérance*.

Penser 'émancipation' dans chacun de nos actes de formation, c'est en faire notre fil rouge, c'est l'affirmer en tant que visée, c'est-à-dire comme une valeur non dimensionnée qui cherche sa dimension au quotidien dans les actions même les plus humbles.

Odette et Michel NEUMAYER

¹ On rappellera ici la confusion souvent faite chez les formateurs comme chez les apprenants entre faute et erreur ; l'amalgame entre la personne et sa production ; la superposition terme à terme de l'univers de l'oral et de celui de l'écrit dont les rapports au temps, à la trace et à l'échange sont pourtant bien différents.

Odette et Michel Neumayer, enseignants puis formateurs de formateurs et analystes du travail, animent la revue d'écriture **Filigranes** (1, Allée de la Ste Baume - F 13470 Carnoux) et s'occupent à titre militant du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) en Provence.

Pour en savoir plus sur leurs activités, on consultera le site : www.ecriture-partagee.com. Ce site rend accessibles des informations sur des pratiques de création fondées sur les valeurs d'émancipation, le parti-pris du 'tous capables' de l'Éducation Nouvelle et sur la notion de partage.

Ils ont publié divers articles dans **Traces de changements** (anciennement 'Echec à l'échec') - périodique de la Cgé (Changements pour l'égalité) et **Dialogue** - revue nationale du GFEN (www.gfen.asso.fr/), notamment :

- **Mettre en patrimoine**, Echec à l'échec, n°141, avril 2000, pp. 4-5
- **Atelier "Cosmogonies" ou les écrits des commencements**, Dialogue, n°114, octobre 2004, pp. 55-60
D'autres textes peuvent être consultés sur le site d'écriture partagée.

Ils ont également publié : **Animer un atelier d'écriture - Faire de l'écriture un bien partagé**, ESF, 2003. Cet ouvrage a été présenté dans Le journal de l'alpha, n°135, juin-juillet 2003, pp. 18-19.

ECLER, une démarche émancipatrice ?

Atelier : S'appropriier la langue française dans des groupes hétérogènes

L'originalité et l'efficacité de la démarche pédagogique de l'Atelier ECLER¹ résident dans le fait qu'elle utilise la dynamique de l'écriture personnelle comme vecteur de l'apprentissage linguistique. Il en résulte une mise en confiance de soi et une reconnaissance des autres qui conditionnent l'exercice d'une citoyenneté assumée, la capacité de faire connaître son point de vue et de l'argumenter. Confiance et reconnaissance sont des voies essentielles par lesquelles une personne trouve sa place dans la société. Ne sommes-nous pas là sur une voie d'émancipation ?

Le regard de ceux qui savent manifeste qu'écrire c'est écrire sans faute. Il engendre la honte : ceux qui ne savent pas le faire, ne doivent pas le faire ! Illettrés, analphabètes, ils sont étiquetés, interdits d'écriture.

La liberté d'écrire

Le premier mot du sigle ECLER c'est écrire...

Le deuxième, c'est communiquer...

Les participants sont invités à écrire pour apprendre, mais aussi pour délivrer un message qui, après mise en forme, sera 'publié' dans le classeur collectif. La consigne est la suivante : *« Vous avez toute liberté d'écrire ce que vous voulez. Les mots, vous allez les chercher dans votre tête : ils viennent de votre vie, vos réflexions, vos observations, vos souvenirs. Vous les écrivez comme vous savez les dire, comme vous les imaginez, sans peur de vous tromper, pour communiquer quelque chose aux autres. Vous acceptez que votre écrit soit public, lisible par tous. Vos écrits sont datés et signés. »*

Le contexte 'autorisant' de la formation libère les participants du fardeau de la honte. Il a pour effet de donner à ceux qui ont intériorisé l'interdiction, parce qu'ils ne savent pas écrire comme il faut, l'autorisation d'écrire comme ils savent.

« Vous n'avez pas appris ou peu, mais vous savez tout de même quelque chose. Vous avez le droit d'utiliser ce savoir pour tracer sur le papier ce que vous avez envie de partager avec les autres. Notre travail commun sera de rendre conforme cet écrit aux codes de la langue française, pour qu'il puisse être publié sans erreur. Nous identifierons les points qui font difficulté à travers ce que vous aurez écrit et nous mettrons en place une progression de travail individualisé qui, pas à pas, vous conduira par exercices et mémorisation à une meilleure maîtrise de la langue, car c'est notre objectif, notre contrat commun pour répondre à votre demande d'apprentissage du français. »²

La leçon de français a lieu au moment du tête à tête formateur / formé qui s'instaure quand l'apprenant vient consulter 'l'expert' et lui soumet sa production. Il est assuré de la disponibilité du formateur pour lui seul, pendant le temps de la relecture et de la correction de son texte. Le 'miracle' se produit

lorsque l'apprenant qui n'a jamais osé montrer un écrit à quelqu'un, entend le formateur lire son premier texte : *« Ah, il comprend... donc je peux écrire et me faire comprendre ! »*

Certes le formateur a l'habitude de décrypter des écrits parfois très approximatifs, c'est son métier et le lecteur commun n'aurait peut-être pas l'habileté ni la patience de le faire. Mais cette première étincelle fait jaillir la confiance en soi et va libérer cette écriture enfouie. Celui qui était regardé comme incapable, se découvre capable et va mobiliser toute son énergie pour apprendre.

L'écriture 'Miroir'

A ECLER, les apprentissages sont ancrés dans l'expérience quotidienne des apprenants puisqu'ils vont y puiser leurs mots. Dès lors, ce temps n'est plus une parenthèse sans lien avec la vie : il est au contraire un moment de mise en forme de la vie par l'écriture. Dans ce travail les personnes se dotent d'outils immédiatement réutilisables dans leur quotidien. Par ailleurs, cette écriture personnelle est un moyen incomparable de connaissance de soi-même : l'auteur est le premier étonné de l'image que lui renvoie son texte quand il le voit mis en forme et sans erreur à la sortie de l'imprimante ou qu'il l'entend, valorisé, par la lecture du formateur : *« C'est moi qui ai écrit ça... ! »*.

Et d'un coup, il tire un trait sur l'interdiction implicite d'écrire ! Une dame un jour a écrit à l'Atelier : *« 1er matin, à la méson, jé cri ya plu de pin : et mon mari il a conpri »*. Pour la première fois de sa vie, cette dame osait une trace écrite pour laisser un message à ses proches et son mari à midi avait rapporté du pain : le message était passé !



Le bénéfice, au-delà de l'apprentissage, c'est une restauration de l'image de soi, en même temps qu'un approfondissement de la connaissance de soi. « *Connais-toi toi-même* », disait le vieux Socrate, et René Char, le poète, affirmait : « *Les mots qui vont surgir savent de nous ce que nous ignorons d'eux !* ».

Notre écriture est identitaire, elle nous dit qui nous sommes. Elle nous dit aussi que nous sommes uniques, singuliers. Personne d'autre que nous ne peut écrire ce que nous écrivons : « *Ecrire pour apprendre sa vie... Ecrire pour se former, se donner forme, se mettre en forme par un travail de soi sur soi* »³.

Et une apprenante de l'Atelier a écrit : « *Maintenant, j'écris*

un peu, je lis un peu : je sens la vie, je sens que j'existe ! ».

La pensée est un film qui ne s'arrête jamais : d'une image à une autre, les idées s'enchaînent sans que nous soyons conscients du fil qui les relie... Elle défile sans s'arrêter et elle est génératrice d'angoisse car elle ne nous laisse pas de prise sur le réel.

L'écriture provoque un arrêt sur image qui permet d'analyser le factuel, de le mettre en perspective dans la trame d'une histoire, de le maîtriser, de le dominer et d'en évacuer le caractère anxieux : il se trouve réintégré dans la rationalité, interprété. L'interprétation crée la distance entre l'événement et le sujet : ce dernier le reconstruit en l'écrivant, lui donne sens.

Organisation d'une séance à l'Atelier ECLER

Activités de structuration	Activités centrales	Activités d'entraînement (adaptées au niveau de chacun)
Mémorisation contrôlée des mots et expressions répertoriés (activité obligatoire)	ÉCRITURE INDIVIDUELLE - Sur un cahier réservé à ce seul usage - Selon ses moyens (1 à 15 lignes) - Spontanée : j'écris ce que je veux, comme je le vois dans ma tête et ce que j'écris devient public	Sur le logiciel ELMO (pour entraînement systématique des lecteurs déjà un peu efficaces)
Réécriture en autodictée d'un texte précédemment écrit (facultatif)	CORRECTION-RÉÉCRITURE DU TEXTE - En tête à tête avec le formateur - Repérage des erreurs (orthographe, grammaire, expression) - Préparation du programme individualisé de structuration grammaticale	Entraînement sur didacticiel pour les lecteurs débutants (ELMO International et/ou LECTRA)
Lecture dans le classeur collectif des textes écrits par les autres (facultatif)	RÉPERTOIRE Tous mots et expressions mal écrits dans le texte initial sont mis dans le répertoire	Temps de travail phonétique (audio) sur cassette ou d'écoute des textes produits et enregistrés
Exercice de structuration portant sur les points de grammaire identifiés lors de la correction (activité obligatoire)	TRAITEMENT DE TEXTE * Le même texte corrigé ou réécrit est tapé en traitement de texte, relu par le formateur et édité en 2 exemplaires : 1 pour l'auteur et 1 pour le classeur collectif	
	SÉANCE COLLECTIVE - Temps d'animation collective autour d'une activité proposée par le formateur : mise en commun de vocabulaire sur un thème - Temps de mutualisation des connaissances : le formateur fait émerger les mots et les savoirs des participants - Temps de la parole qui se termine toujours par une fiche de synthèse écrite	

* L'informatique à ECLER est un plus incontestable dont nous ne pouvons ici analyser tout l'intérêt. Mais nous avons commencé en 1988 sans l'informatique et la démarche en soi ne l'exige pas...

Autonomie et responsabilité

A ECLER, le formateur est un chef d'orchestre 'discret' : pendant une séance de quatre heures, il anime collectivement le groupe pendant 30 à 45 minutes. C'est la séance collective. Les trois heures restantes sont gérées en totale autonomie selon le principe qu'il y a toujours quelque chose à faire pour apprendre en attendant son tour auprès du formateur.

Bien sûr, cette autonomie s'inscrit dans un cadre repéré, comportant un enchaînement d'au moins une dizaine d'activités répertoriées dont la réalisation laisse une large liberté de choix à l'apprenant. Il peut aussi prendre des initiatives, se donner des tâches non programmées pourvu qu'il soit actif en terme d'apprentissage.

Cette autonomie s'acquiert rapidement dans la mesure où c'est l'apprenant qui initialise le travail par la production d'un premier texte ; il n'aura recours au formateur qu'à ce moment-là. Ce dernier alors organise avec lui le travail qu'il va devoir enchaîner seul. L'implication de chacun dans des tâches variées crée une émulation forte qui n'interdit pas la coopération pour lire un texte, pour vérifier la justesse d'un mot, la bonne utilisation d'une règle ; coopération devant l'ordinateur pour expliquer son usage à un nouvel arrivant ou pour faire un exercice à deux... Tout est ouvert, tout est possible à condition que cette coopération ne génère pas un 'bruit' trop perturbant pour le groupe.

Le corollaire de l'autonomie c'est la responsabilité : chacun sait que le temps est compté ; les cycles de formation sont d'une centaine d'heures ; ils peuvent être reconduits au vu des résultats, des besoins de l'apprenant et de l'accord du financeur. Mais le temps est précieux et l'apprenant comprend très rapidement que s'il l'utilise mal, c'est lui qui est pénalisé. Sa motivation est forte pour apprendre et il se rend vite compte, dans une telle démarche, que le savoir est au bout de son travail, de son effort : il en accepte les contraintes dès lors qu'il en voit les fruits.

Au-delà de la contrainte et de l'autonomie : la liberté...

La liberté qui se construit à ECLER est d'abord celle de s'exprimer et de le faire par le moyen de l'écriture qui est aujourd'hui devenue incontournable dans nos sociétés.

Cette écriture produite en atelier a un objectif contractuel : l'apprentissage des codes, l'enrichissement lexical et une plus grande aisance dans le maniement de la langue pour la parler, la lire et l'écrire. Les progrès dans ces différents domaines sont rapidement sensibles et nous avons les outils qui nous permettent de mesurer les écarts entre le positionnement en début de formation et l'évaluation en fin de cycle.

Mais ce que produit l'écriture personnelle va bien au-delà de l'apprentissage et c'est probablement le plus important. Car si à ECLER il est question d'écriture et d'apprentissage, en réalité il s'agit de se construire (ou re-construire) soi-même dans la relation au monde et aux autres : se re-valoriser (*je suis capable...*) ; être re-valorisé par le regard des autres. Le

texte qui se construit sur mon cahier n'est qu'un 'prétexte'. Ce qu'il tisse profondément c'est mon inscription dans cet environnement où la lettre fait loi ; où j'acquiers droit de cité en améliorant ma maîtrise des codes ; où je peux dire qui je suis et faire entendre ma voix dans l'étonnant concert d'une démocratie balbutiante. C'est le pouvoir, à travers le jaillissement des mots, de retrouver au sein du groupe les racines de sa propre histoire, la source de son identité.

Une apprenante disait un jour pour encourager un jeune collègue : « Lire, écrire c'est la porte la plus lourde que j'aie jamais poussée... Si tu savais tout le soleil qu'il y a derrière ! »⁴

Alors, émancipation ?

Noël FERRAND

¹ *Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir.*

² *Avec les personnes jamais scolarisées et qui n'écrivent pas du tout, nous travaillons dans le même esprit en adaptant quelque peu les techniques.*

³ *Alexandre LOTHÉLIER, Pour l'acte d'écrire (document inédit).*

⁴ *Cité par Daniel FATOUS, animateur d'Ateliers de lecture à Lille.*

Autres textes de Noël Ferrand :

- **Grenoble : écrire pour maîtriser le code**, in *Journal de l'alpha*, n° 87, octobre-novembre 1994, pp 10-14
- **Apprendre à lire en écrivant avec des analphabètes : le logiciel Elmo et les analphabètes. Une illustration de la démarche de l'Atelier ECLER de la Maison de la Promotion Sociale de Grenoble**, in *Actes de Lectures*, n° 48, décembre 1995, pp. 24-29
- **Dynamique de l'écriture personnelle dans les apprentissages linguistiques : principes, hypothèses, références de la démarche de l'Atelier ECLER**, in *Éducation*, n° 8, mars-mai 1996, pp. 47-49
- **L'atelier ECLER : entrer dans l'écrit en écrivant**, in *Illettrisme : de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*, Documentation française / GPLI, 1998, p. 237
- **L'écriture et l'engagement du sujet : la dynamique de l'écriture personnelle et Écrire, communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir : l'Atelier ECLER**, in *Voies Livres*, Coll. Linguae - Pratique et apprentissage des langues, L 12, janvier 1998, 32 p.
- **D'illettrisme à littération : changer les mots, pour changer de point de vue**, in *Voies Livres*, L19, janvier 2002, 20 p.
- **L'accès à la maîtrise du lire / écrire en formation d'adultes : l'Atelier ECLER**, in *LIDIL (Revue de linguistique et de didactique des langues - Université Stendhal de Grenoble)*, n° 25, 2002, pp. 43-56

La pédagogie du projet pour une double émancipation

Atelier : Pédagogie du projet

La pédagogie du projet a une origine qui remonte maintenant à une quarantaine d'années. Sa pratique, après des débuts prometteurs avait semble-t-il régressé. Aujourd'hui elle fait l'objet d'un regain d'intérêt, ne serait-ce que dans les enseignements professionnels. Cependant elle ne se veut pas seulement une propédeutique à une future pratique professionnelle, elle est avant tout un outil de développement personnel efficace.

Une pratique toujours d'avenir ?

La pédagogie du projet représente une avancée décisive dans les pratiques de formation. Elle engage une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. Savoirs, savoir-faire, savoir-être se construisent et se tissent dans l'action sur un milieu. La pédagogie du projet introduit dans l'école et autres instances de formation un espace d'investissement des apprenants et pas seulement des 'bons élèves'.

Elle concourt aussi à la formation des futurs citoyens en impulsant une dynamique de co-développement, de responsabilité collective et de coopération tout en formant à la pensée complexe nécessaire à la compréhension du monde de ce début du III^{ème} millénaire.

Cependant la pédagogie du projet-élèves (PPE) n'est pas sans poser quelques problèmes méthodologiques qui conditionnent son efficacité.

Une gestion visant une double émancipation

L'action sur le milieu génère une première émancipation. Loin de subir la réalité comme une fatalité, on agit dessus, on la transforme. En transformant son environnement, le sujet se transforme lui-même, à commencer par l'image qu'il a de lui-même. Or il ne peut y avoir réussite sans une image narcis-

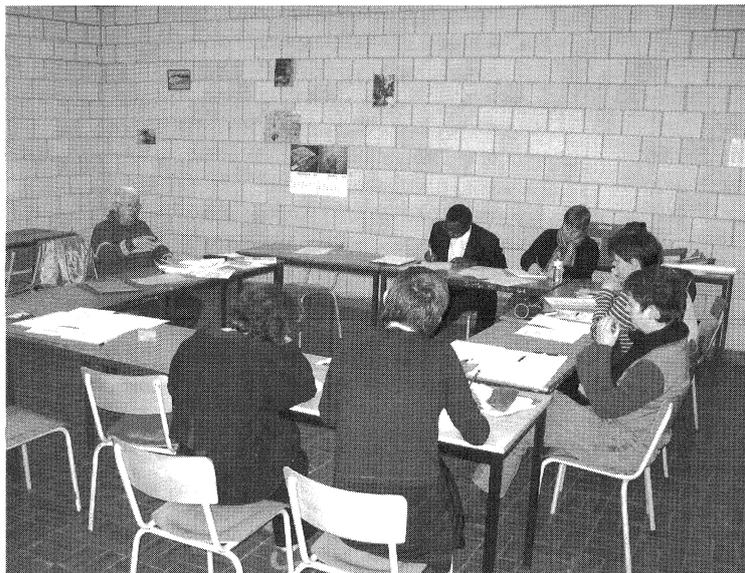
sique valorisante. Cette valorisation viendra de la satisfaction affichée par les destinataires du projet socialisé et pas seulement des paroles bienveillantes de quelque(s) formateur(s) humaniste(s).

Cette action transformatrice favorisera l'acquisition de savoirs et de compétences de haut niveau qui seront autant de pouvoirs sur le monde. Ces acquisitions supposent une double activité du formateur :

- Prolonger la réalisation du projet par des situations didactiques visant à renforcer savoirs théoriques et compétences en instrumentant les problèmes les plus importants rencontrés dans l'activité (c'est ce que j'appelle le *temps didactique*).
- Organiser des temps de retour sur cette activité afin d'amener les apprenants à prendre conscience des savoirs et des compétences que désormais ils maîtrisent. Sans cette prise de conscience il n'y aura pas d'acquisitions durables (c'est ce que j'appelle le *temps pédagogique*).

Cette émancipation individuelle serait imparfaite, voire aliénante, si elle ne s'inscrivait pas dans une deuxième émancipation, collective cette fois. On n'apprend jamais seul. On apprend en se confrontant aux autres, pas seulement avec le(s) formateur(s) mais aussi avec ses pairs. S'émanciper suppose ici de :

- Tirer parti des conflits socio-cognitifs afin d'approfondir, de complexifier ses savoirs en construction.
 - Dépasser les conflits affectifs, qui inmanquablement se produiront, risquant d'entraver l'action voire de l'inhiber.
- Nous sommes bien là dans le temps pédagogique. Le rôle du formateur est ici fondamental car ces attitudes ne vont pas de soi. Elles doivent faire l'objet d'un apprentissage. C'est l'intérêt de susciter des projets ambitieux, véritables défis qui vont pousser les acteurs à coopérer et à faire preuve de soli-



A lire sur la pédagogie du projet :

- GFEN, Sous la direction de Philippe WUCHNER, Françoise PAYEN et Michel HUBER, **Agir ensemble à l'école. Aujourd'hui la pédagogie du projet**, Casterman, Coll. E3, 1982
- Michel HUBER, **Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves**, Chronique sociale, 1999
- Le GRAIN, **Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire**, Vie ouvrière, 1982
- Francis TILMAN (Le Grain), **Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice**, Chronique sociale, 2004
- Jean VASSILEFF, **La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes**, Chronique sociale, 1991
- Jean VASSILEFF, **La pédagogie du projet**, Chronique sociale, 1997

darité. Si on ne s'organise pas collectivement, le projet n'ira pas à son terme, décevant ses destinataires.

Cette entreprise collective fera l'objet d'une évaluation : est-ce qu'on a été efficaces ? A quelles conditions pourrait-on être plus performants si on a à réaliser des projets comparables ? Ces projets collectifs sont en quelque sorte une propédeutique à la concrétisation de projets plus individuels. L'émancipation solidaire renforce ici l'émancipation individuelle.

Conclusion

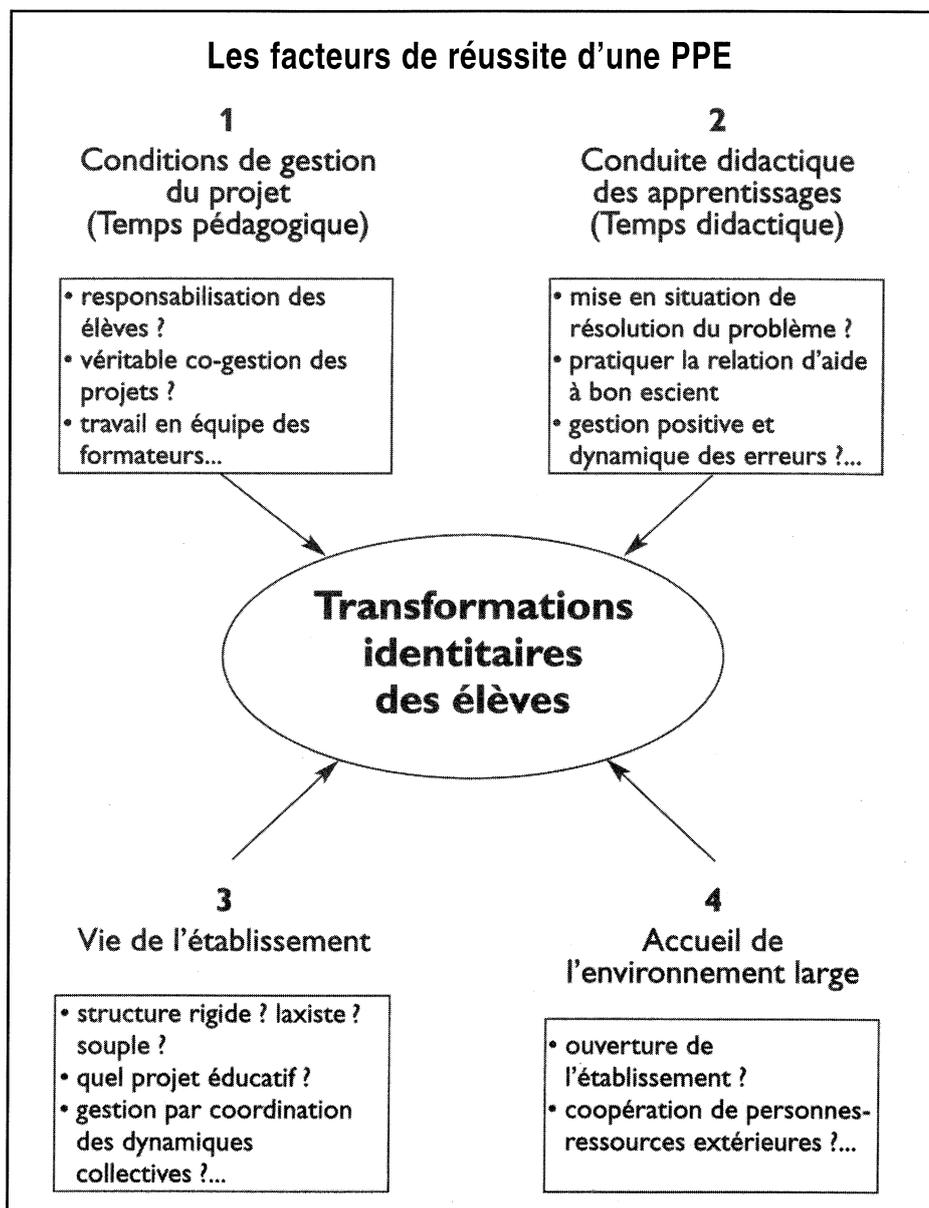
Si la pédagogie du projet n'est pas davantage pratiquée, j'y vois notamment deux raisons :

- c'est une pratique exigeante qui suppose le plus souvent un travail en équipe...

- c'est une pratique qui favorise des prises de pouvoir bousculantes sur sa réalité, sur ses maîtres, sur son institution...

Selon que vous voulez maintenir votre domination sur les formés ou faire en sorte que l'élève devienne meilleur que le maître, vous mettez ou ne mettez pas en œuvre une pédagogie du projet !

Michel HUBER
ENESAD – GFEN



La pédagogie institutionnelle comme le pouvoir de l'inscription

Atelier : Sensibilisation aux pratiques de pédagogie institutionnelle

E-mancipation... Il paraît que le 'mancipium' désignait chez les Romains la domination sur les esclaves, les femmes, les enfants. Et le 'é', c'est le 'ex' latin, signifiant 'hors de'. L' é-mancipation c'est donc une sortie des dominations ou, autrement dit, une libération ! De qui ? D'abord de ceux qui sont plus dominés que d'autres. Par exemple, les jeunes filles avec qui j'ai longtemps travaillé dans une école professionnelle de Molenbeek étaient en position de dominées au moins sous cinq statuts : comme jeunes, comme enfants de manœuvres avec ou sans travail, comme enfants d'immigrés, comme jeunes de l'enseignement professionnel et souvent comme filles. Pendant mes années de travail comme enseignante ma seule préoccupation était de travailler avec elles et leurs proches à leur libération (et à la mienne aussi, ai-je constaté chemin faisant !). Un parti pris politique en fait.

Histoire d'école et de jeunes... mais pas histoire d'alpha et d'adultes ?

Oui et non. Les univers et les publics sont différents mais la visée, les objectifs et les enjeux sont semblables quand on pense émancipation sur les deux terrains : une visée militante et politique, des objectifs de combat social, un double enjeu d'émancipation individuelle et collective. « *Comment développer, épanouir, armer socialement chaque individu, en même temps que transformer les conditions sociales qui créent les inégalités et les aliénations ? Comment développer la solidarité active en même temps que la personnalité de chacun ?* »¹

Pour tenter de répondre à ces questions dans l'action pédagogique, j'ai pris des chemins aux diverses facettes : pédagogiques, didactiques, mais aussi sociologiques, psychologiques, psychanalytiques et même économiques quand la

caisse est aussi présente dans la classe coopérative. Parmi ces chemins, celui de la pédagogie institutionnelle permet, me semble-t-il, de faire synthèse.

Approche de la pédagogie institutionnelle par touches

'Pédagogie Institutionnelle' : les mots peuvent avoir un air abstracto-intello-lourd, mais dans la pratique, la pédagogie institutionnelle (PI pour les intimes) c'est du réel bien concret !

Vous avez un groupe, qu'il soit une classe ou un groupe d'adultes. Chacun y vient avec son histoire ancienne et récente, chacun y vient avec ses envies, ses peurs, ses aliénations, chacun y vient avec ses potentiels. Vous aussi. Et vous, vous êtes là comme responsable de formation. La tentation, c'est de vous sentir responsable de tout, tout seul, parce qu'il faut qu'ils apprennent, c'est d'entamer des relations maître/apprenants ouvertes, sympas mais assez duales, sans la médiation de tel projet, de telles lois du groupe. La tentation peut aussi être grande, par réaction à l'école, de faire dans le non-directif, le spontané, l'expression libre, sans cadre. Bonjour les petites dépendances et les inégalités subtiles ! Pourtant, c'est aussi dans le fonctionnement du groupe que commence l'é-mancipation des gens... et pas seulement dans ce qui est appris. Emancipation individuelle quant à la place prise par chacun et collective quant à la reconnaissance solidaire de ce qui se met en place pour obtenir des changements, aussi petits soient-ils.

Dans un groupe qui fonctionne en PI, le pouvoir du formateur est partagé². Par exemple, la gestion de l'espace, des temps pour ceci, cela, des formes d'échanges, cette négociation entre les personnes est construite avec le groupe à l'intérieur d'une institution comme le Conseil, lieu de propositions, de demandes, de décisions communes. La responsabilité du formateur est partagée : selon les nécessités d'organisation courante ou liées à tel ou tel projet, des responsabilités sont prises par qui s'y risque et elles s'instituent donc au moment du Conseil qui est aussi le lieu où il en sera rendu compte. Ces prises de responsabilités 'inscrivent' plus fortement les personnes dans le groupe que la seule identité d'apprenant et leur permettent de s'y déployer avec leurs atouts. Même les contenus et méthodes d'apprentissage peuvent être parlés dans le Conseil ou une autre institution à inventer (une de mes classes avait imaginé 'la réunion du français'). Les petits bouts d'histoire, eux, peuvent être déposés dans une autre institution appelée 'Quoi de neuf' ou 'Causette', de façon à faire transition entre l'extérieur et l'intérieur et d'avoir l'esprit plus libre pour apprendre. Des affichages réguliers rendent compte du vécu du groupe, des décisions prises, des responsables engagés. Et un responsable 'affichage' organise bien sûr les murs... Le tout, aménagé, ritualisé dans le temps et inscrit dans des mots utilisés pour ouvrir et fermer les différents moments institués.



Ces petites touches disent un peu ce qu'il est possible d'induire concrètement en pratiquant la PI. Trop peu... mais elles peuvent peut-être susciter le goût !

Afin de soutenir ce peu, les traits qui suivent tentent de déplier les facettes de la PI, toujours avec en toile de fond, un aller-retour pratique/théorisation.

Les folies de deux frères

Les institutions, pour la pédagogie institutionnelle, sont des règles de fonctionnement mais aussi « *ce que nous institutions : la définition des lieux, des moments, des statuts de chacun suivant son niveau, selon ses possibilités, les fonctions (services, postes, responsabilités), les rôles (présidence, secrétariat,...), les diverses réunions, les rites qui en assurent l'efficacité* »³.

Mais d'où vient l'association de ces deux mots : 'pédagogie' et 'institutionnel' ? D'un instituteur, Fernand Oury (1920-1998) occupé bien sûr par la pédagogie, et de son frère, Jean Oury, psychiatre pour qui le soin apporté au milieu dans les hôpitaux psychiatriques a des effets thérapeutiques sur les malades. C'est lui qui, pendant la guerre 40-45, a imaginé avec Tosquelles, Guattari et d'autres, ce qu'on appelle la thérapie institutionnelle. C'est d'ailleurs Jean Oury qui en 1958, lors d'un congrès Freinet à Paris, utilisa pour la première fois ces termes 'pédagogie institutionnelle' pour nommer ce que son frère, l'instit, était occupé à construire depuis une dizaine d'années dans ses classes.

Fernand Oury a théorisé ses pratiques et leurs diverses dimensions au fil de son vécu, de son observation et de son analyse du milieu éducatif où il travaillait. Il a représenté les composantes de la PI en forme de trépied : les techniques, le groupe et l'inconscient.

Les techniques ou la dimension matérialiste

C'est suite à sa rencontre avec Célestin Freinet que Fernand Oury adopte des techniques d'apprentissage qui constituent une large part de la PI.

Pour Freinet, le simple fait d'introduire une imprimerie dans la classe transforme, pour lui et ses élèves, le rapport au travail et au savoir : il y a machine, production et donc aussi partage des tâches, prises de responsabilités diverses, souci d'efficacité, autres rapports entre tous les acteurs de la classe. Côté techniques, il y a aussi dans la pédagogie Freinet, la correspondance interscolaire entre classes issues de milieux différents, le journal scolaire qui regroupe les textes libres des élèves, textes élus puis imprimés par la classe et ensuite diffusés ou vendus, les sorties-enquêtes, le travail individualisé, les projets collectifs. C'est dire qu'une série de pratiques pédagogiques s'appuient sur les nécessaires formes d'organisation matérielles et pas seulement sur des idées. Les activités se choisissent en fonction des besoins, de la situation du groupe, du contexte, du type d'enfants ou de jeunes, des possibilités de l'enseignant, du formateur, de l'animateur. Ceux-ci peuvent ainsi mettre les contenus à la disposition des enfants, des adultes, sous les formes les plus variées possibles. Ces outils et techniques permettent une pluralité d'accès au savoir et un autre type de relations dans le groupe que le

seul rapport hiérarchique et duel enseignant/élèves où le maître parle et les élèves écoutent.

Le groupe ou la dimension sociologique

Pour F. Oury, qui croit à la permanence sociale de l'individu humain, le groupe comme agent d'éducation est un autre pied important du trépied.

Les équipes de travail, les conduites de projets, les responsabilités prises par chacun, la mise en place de la loi et des règles institutionnalisent le groupe et constituent autant de médiations qui aident à ne pas s'enfermer dans le face à face enseignant/apprenant. Chacun se trouve plongé dans un tissu d'échanges multiples et impliquants.

La classe, le groupe s'organise ainsi en réseau coopératif qui peut redonner sens aux obligations d'apprentissages ou aux peurs d'apprendre. Ouvert sur l'extérieur par toutes les pratiques de correspondance, enquêtes, vente du journal ou d'objets fabriqués en classe, le travail scolaire prend alors valeur immédiate qui facilite motivation et investissement et qui permet la construction du lien social.

L'inconscient ou la dimension psychanalytique

Il s'agit de prendre en compte l'inconscient qui est toujours présent, en classe comme ailleurs. Il se manifeste sous forme de symptômes divers : blocages, conflits, inhibitions, sabotages ou autres. « *L'inconscient est dans la classe et parle* », dit F. Oury. Il veut en tenir compte « *pour ne pas nuire* ». Il est bien clair qu'il ne s'agit en aucune façon de mélanger enseignement et psychothérapie, mais seulement d'emprunter des concepts à la psychanalyse. F. Oury s'est enrichi, pour cette dimension de sa pédagogie, des apports de Freud et de Lacan mais aussi de son frère Jean, le psychiatre.

Dans sa démarche, Fernand a réhabilité le désir : « *Rien ne se fera sans désir* ». Mais le désir n'est ni un besoin ni un bon plaisir, style 'chacun fait selon son envie du moment'.



Contrairement au besoin, le désir ne peut jamais être satisfait parce qu'il renvoie au paradis perdu de la fusion, entre autres avec la mère. Parce qu'il est toujours impossible d'atteindre la satisfaction du désir, l'individu apprend qu'il faut perdre l'illusion du 'tout est possible' et dès lors, il peut accepter la limite de la loi.

La PI 'travaille' la demande par laquelle transite le désir, sachant d'avance qu'elle ne pourra tout combler, répondre à tout. Il est donc aussi fortement question d'apprendre l'écoute, à commencer, pour l'adulte responsable du groupe, par l'écoute de soi : reconnaître pour soi-même les mécanismes et les manifestations de l'angoisse, des identifications, des transferts permet d'être attentif à leurs effets et de redoubler de vigilance auprès des individus et dans le fonctionnement du groupe. Les institutions mises en place sont là pour 'machiner', provoquer l'évolution du groupe vers ce que la PI nomme 'un groupe institué'. Une des optiques des frères Oury est de dire qu'on ne travaille pas les personnes mais qu'on exerce une action sur les structures du milieu grâce à l'élaboration d'un réseau d'institutions médiatrices, supports d'identifications et productrices d'altérité. Les institutions de la classe coopérative assurent à la fois le fonctionnement du groupe, la liberté, la sécurité des individus ainsi que les possibilités de changement, le tout comme parties intégrantes du système. Elles sont

faites d'histoires, de vécus tissés en langage, de structures élaborées de concert, selon une possible invention permanente du groupe et de son/ses responsable(s)-garant(s). Tout ce tissu peut fomentier le désir, le laisser ou le faire circuler, le relancer, entre autres à partir de tout ce que chacun apportera.

La forme du trépied suggère aussi d'emblée que la PI ne tient pas debout s'il y manque un élément pour relier le tout.

Le politique

Il est le plan de base du trépied et relie les trois pieds : Qui décide de quoi ? Comment ? Quand ? Au profit de qui ? Au nom de quoi ? Cette mise en commun des désirs d'être là pour oeuvrer ensemble ouvre un espace public de délibération à la parole instituant. La classe, le groupe devient un lieu où le pouvoir des élèves, des apprenants peut s'exercer, un lieu qui détient des fonctions politiques dans la mesure où il développe l'esprit critique et vise l'émancipation, contrairement à des formes de pédagogie traditionnelle qui perpétuent des fonctions domestiques privilégiant l'assimilation, l'adaptation instrumentale et l'intégration au sens le plus conformiste, normatif et raboteur du mot.

Une éthique pour des dignités

Il va de soi que des techniques et surtout une éthique de ce genre peuvent assurer une vraie place à chacun. Il y a vraiment de quoi prendre cette place et de quoi être assuré qu'elle est garantie. Bien sûr, la mise en oeuvre de ce filet complexe ne va pas de soi et c'est souvent par tâtonnements, recherches, modifications, nouvelles inventions, reprises (comme on reprend des chaussettes !) au fil du partage avec d'autres praticiens, diminution du narcissisme du responsable... que, dans tel groupe, telles choses se créent, s'instituent et fonctionnent, que telle personne ne sera pas exclue, que tel conflit se règle par un détour plutôt que par un affrontement, que tel timide ou timoré se lève, que tel autre fasse des propositions⁴.

Noëlle DE SMET
Cgé (Changements pour l'égalité)

¹ *Enjeu énoncé ainsi par le Grain – qui m'a toujours inspiré dans mon travail – dans les Actes des journées d'étude autour de 'la pédagogie émancipatrice', Saint Vaast, 2001 : La Pédagogie émancipatrice, l'utopie mise à l'épreuve, Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN, P.I.E. Peter Lang, Bruxelles, 2002.*

² *Partagé et non pris ! La PI est contre la fausse démocratie du tous égaux : institutionnellement et statutairement, le formateur a une longueur d'avance, on ne le nie donc pas... Le tout est de voir comment s'inscrivent les différents statuts dans l'ensemble et ce qu'il est possible d'en faire. Une place pour chacun. Pas la même... mais une place.*

³ F. OURY et A. VASQUEZ, *Vers la Pédagogie Institutionnelle*, Ed. Matrice, 1967, cité dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1994.

⁴ *Pour qui veut en savoir plus, il est possible de s'adresser à Cgé (chaussée de Haecht 66, 1210 Bruxelles, tél : 02 218 34 50) relié au Collectif des équipes de Pédagogie Institutionnelle.*

Bibliographie

Les titres des ouvrages qui suivent concernent souvent une approche dans des classes maternelles et primaires. Mais l'éthique, les principes, les visées, les positionnements sous-jacents et les éléments de théorisation s'avèrent éclairants pour qui travaille avec d'autres publics.

- *Parmi les livres fondateurs*

Fernand OURY et Aïda VASQUEZ, **De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle**, Maspéro, 1971 (Nouvelle édition : CEPI/Matrice, 2000)

Nous l'appelons entre nous 'la brique'. L'ouvrage ne se lit pas forcément de façon linéaire et d'un bout à l'autre. On y revient sans cesse. Il donne à penser et à travailler.

- *Parmi les livres pour commencer*

Francis IMBERT et le Groupe de Recherche en PI, **Médiations, Institutions et loi dans la classe**, ESF, 1994

Présente de petites monographies (écrites par des instituteurs). L'introduction peut n'être lue qu'en dernier lieu.

- *Parmi les livres pour s'essayer*

René LAFITTE et le groupe Techniques Freinet et Pédagogie Institutionnelle, **Mémento de Pédagogie Institutionnelle : faire de la classe un milieu éducatif**, Matrice, 1999

Pour trouver des réponses concrètes quant à la mise en place et au fonctionnement des institutions dans le groupe d'apprenants.

- *Parmi les livres pour aller plus loin*

Fernand OURY et Catherine POCHE, **L'année dernière j'étais mort, signé Miloud**, Matrice, Collection PI, 1986
Sa lecture est inépuisable. La postface de Jean Oury est à lire et à relire.

D'après la bibliographie présentée régulièrement dans le Bulletin Intérieur (BI) du CEEPI (Collectif Européen des Équipes de Pédagogie Institutionnelle)

L'Entraînement Mental, une méthodologie pour transformer les situations insatisfaisantes

Atelier : Entraînement Mental (1er degré)

Face à une société qui se complexifie, se globalise et se mondialise, les citoyens, les professionnels et les militants éprouvent de plus en plus de difficultés à examiner les problèmes, à cerner ce qui leur semble essentiel, à dégager des marges de manœuvre et d'action suffisantes pour améliorer ces situations.

Dans ce contexte, notre méthodologie, qui s'appuie sur l'expérience, une diversité de points de vue, une identification des divers domaines concernés, peut favoriser et renforcer la capacité de penser et d'agir.

« Ecrire à propos de l'Entraînement Mental, c'est mettre un oiseau en cage. On l'a sous la main. On peut le montrer à quiconque, à chaque instant. Et c'est précisément parce qu'il est enfermé qu'il nous échappe. Un oiseau qui ne vole pas est une absurdité morphologique. Hors de son mouvement, de son espace, il est hors de sens. Ainsi payons-nous généralement une facilité d'accès au sujet par un amoindrissement de sa connaissance » (Daniel Fatous)

Oui, écrire à propos de l'entraînement mental c'est toujours l'enfermer dans une cage. En parler à ceux qui ne le connaissent pas, c'est souvent prendre le risque de réduire une culture méthodologique qui, pour ceux qui la pratiquent, est devenue aussi un art de vivre, à une simple technique. Or, l'entraînement mental tire ses spécificités, ses richesses et sa pertinence de trois défis que les participants viennent apprendre à relever en formation : défis de la rationalité, de la complexité et de la responsabilité. Trois mots différents mais complémentaires, trois termes qui en recouvrent bien d'autres qui viennent en préciser le sens. Ainsi, on parlera de défi de la rationalité pour introduire la notion de raisonnement logique et de cohérence des choses. On dira de la complexité qu'elle relève de la pensée dialectique, de l'incohérence des

choses, de l'interaction des contradictions à l'œuvre dans toute situation. Enfin, on parlera de responsabilité pour oser l'engagement éthique, s'autoriser à questionner les cadres étroits des normes et des règles morales qui peignent le monde en noir et en blanc, examinent nos actes sous l'angle du bien et du mal, nous confrontent à des dilemmes culpabilisants qui nous immobilisent parce que nous ne nous autorisons pas à tenter des solutions en nuances de gris.

Sans doute pourrait-on se contenter de ce cadre planté sommairement s'il pouvait vous satisfaire, mais nous gageons que ce n'est pas le cas. Vos insatisfactions nous intéressent parce que ce sont celles-là qui alimentent un cycle de formation en entraînement mental. Ces situations concrètes insatisfaisantes que vous vivez directement ou indirectement, nous vous invitons à les exprimer par écrit en quelques mots. Les autres participants en prennent connaissance et vous interrogent pour en savoir plus : c'est le travail de représentation... c'est la première – processus pédagogique oblige – des quatre phases dans lesquelles vous allez vous plonger et dans l'eau desquelles vous pourrez, par la suite, choisir où vous commencent à vous baigner.

Clap/Scène 1... Silence on tourne : le faisceau lumineux d'un projecteur éclaire l'avant du plateau. Peu à peu, par l'implication des uns et des autres, le spectre lumineux s'élargit, le décor apparaît, des acteurs entrent en scène alors que d'autres restent en coulisse. Tant de choses ont été dites, tant d'idées ont été émises, sans compter celles qui restent dans nos têtes, qu'il va falloir trier : en distinguant les faits des opinions, en identifiant tous les acteurs directs ou indirects, nous nous entraînons à nous dépouiller de nos préjugés et à regarder les choses autrement.

Clap/Scène 2... Ca se complique : vous vous demandez ce que disent et ce que ressentent les acteurs... vous interrogez leurs points de vue. Progressivement, vous précisez leur rôle, identifiez leur statut, définissez leurs fonctions parce que ceux-là conditionnent leurs regards et éclairent des aspects différents de la situation : économiques, financiers, organisationnels, institutionnels, psychologiques, sociologiques, idéologiques, culturels, éthiques, moraux, scientifiques... Vous entrez dans la complexité des êtres et des choses, vous mesurez combien ces aspects que vous avez identifiés cohabitent et interagissent positivement et négativement. Vous identifiez le(s) problème(s) en opposant des aspects. Mais pour l'entraînement mental, le problème n'est pas seulement perçu négativement : il est envisagé dans la contradiction à laquelle renvoie l'étymologie du mot (pro = devant, en avant de... ; ballein = placé, jeté) : quelque chose qui est placé devant moi, un obstacle qui va freiner ma progression... qui va me desservir mais aussi qui pourra me protéger, me cacher... me servir. Le problème envisagé sous l'angle de la contradiction dialectique éclaire deux parties en lutte au sein d'un même tout. Deux éléments en conflit, indissociablement liés au point que si l'un d'eux disparaît, l'autre n'existe plus.



Clap/Scène 3... Arrêt sur image. « On n'achète pas un chat dans un sac ! », s'écrie un spectateur qui nous invite à vérifier que tout cela est bien possible. C'est ce que fait la troisième phase de l'entraînement mental en confrontant la situation aux lois et aux théories, en envisageant les causes sans ignorer les conséquences. Les expertises tant vécues que théorisées viennent confirmer, infirmer, valoriser, relativiser, préciser, généraliser... ce que vous avez éclairé.

Clap/Scène 4... Que faire ? L'entraînement mental vous invite à passer à l'action pour rendre la situation de départ plus satisfaisante. Il faut alors écrire un autre scénario en toute



connaissance du ou des problème(s). Il faut établir une stratégie d'actions à travers un projet, penser la finalité et les objectifs à court, moyen et long termes, prévoir des temps d'évaluation pour mesurer ce qui se passe, où l'on en est... s'arrêter pour se regarder passer, réorienter au besoin et à terme, mesurer ce qui a changé.

Flash-back... Pour participer, vous avez reçu six atouts : quelques mots simples, des opérations à effectuer que vous faites pour la plupart naturellement mais pas toujours en lien les unes avec les autres : énumérer, décrire, comparer, distinguer, classer et définir. C'est votre boîte à outils. En plus, il est essentiel de toujours situer l'action dans le temps et dans l'espace et de vérifier toutes les hypothèses formulées.

Nancy HARDY
Joseph SIMON

Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles

L'entraînement mental n'est pas à l'origine d'une bibliographie abondante car il s'inscrit d'emblée dans une transmission orale. Tout comme la réalité a besoin d'être perçue dans sa complexité qui ne saurait être rendue telle par un livre, l'apprentissage de l'entraînement mental s'articule sur l'échange des savoirs collectifs et la confrontation des idées.

Si vous désirez obtenir plus d'informations sur nos formations, nous vous donnons rendez-vous sur notre site www.peuple-et-culture.be. Vous pouvez aussi nous contacter au 0474 24 99 71.

Si vous souhaitez satisfaire votre curiosité, vous pouvez néanmoins consulter :

- Peuple et Culture, **Penser avec l'Entraînement Mental. Agir dans la complexité**, Chronique sociale, 2003
- Jean-François CHOSSON, **L'entraînement mental**, Le Seuil, 1975
- Jean-François CHOSSON, **Pratique de l'entraînement mental**, Armand Colin, 1991

Et si je voyais les choses autrement ?

Suite à l'atelier : Je veux apprendre... moi non plus (Dominique Padé)

« L'émancipation des travailleurs sera l'œuvre des travailleurs eux-mêmes. » Cette citation de Trotsky reprise par Dominique Padé nous amène à nous demander si lorsque nous pensons émanciper les gens nous ne sommes pas en train, nous émancipateurs, d'inféoder les émancipables. Et donc si au contraire, émanciper les apprenants ne consiste pas d'abord à leur permettre de s'émanciper des projections du formateur.

Ainsi en formation avec elle, Dominique Padé nous renvoie d'abord à nous-mêmes, formateurs... Pas aux circonstances mais à nous, à moi. Quand on parle d'une situation, elle demande : « Qu'est-ce que toi tu as dit », « Comment toi as-tu réagi ? ». Ce qui importe, ce n'est pas le comportement de telle ou telle personne mais la relation qui existe entre ces personnes. Car pour qu'une relation soit bonne ou mauvaise, il faut être deux... et chacune des parties peut examiner ce qu'elle peut faire pour l'améliorer.

Dominique nous met en face de notre... de ma propre responsabilité dans tout ce qui m'arrive. Ici, pas de « c'est parce que... », « c'est la faute à... », « je n'y peux rien si... », etc. On se retrouve face à soi-même, à réfléchir lucidement sur certains de nos actes. Je suis en face de mes propres contradictions, dont je suis parfois consciente mais dont je ne mesure pas toujours l'ampleur ou dont je ne comprends pas toujours les impacts possibles : l'écart entre mon discours et la réalité de mes actions, la difficulté de ne pas me projeter dans la parole de l'autre, et surtout le mauvais maternage que je sais parfois exercer (« *Pôdôvres gens, ils ont bien des malheurs...* »).

Je suis amenée à réfléchir sur le chemin que j'ai à faire... sur le chemin que chacun d'entre nous a à faire, y compris les apprenants dans leur vie ou leurs apprentissages.

« Qu'est ce qui empêche un individu 'normalement constitué' de s'approprier ou de remobiliser les connaissances de base acquises par la majorité des apprenants ? Postulons que, ici et maintenant, chacun possède 'l'appareil à penser' qui lui permet d'acquérir les connaissances de base de blocage, l'empêchement se situerait ailleurs : peut-être dans sa vie, ou plutôt dans la représentation qu'il s'en est construite. Ce dysfonctionnement dans l'apprendre ne serait pas structurel. Il aurait un sens dans le sens de sa vie que s'est construit un sujet en difficulté. Comment 'transposer' cette hypothèse en situation de formation pour qu'à la fois, le sujet apprenne, réfléchisse à ce que signifie pour lui ce dysfonctionnement dans l'apprendre ? »

Dominique Padé, **Histoires de vie, un passage possible vers l'insertion et la formation des faibles niveaux** (in Education permanente, n°111, 06/1992)



Dominique Padé, dans son approche psychanalytique, attire l'attention sur les ambivalences de chacun, sur la résistance de certaines personnes à être heureuses, sur les bénéfices qu'on peut tirer en échouant, sur la culpabilité de réussir, sur la séduction, le besoin d'être aimé, le plaisir à dramatiser pour 's'héroïser',...

De même, elle nous fait sentir combien nous pouvons avoir du mal à supporter l'opposition et le conflit, comment le fait de vouloir 'convaincre' à tout prix peut aggraver ce conflit, comment nous pouvons être co-auteur de nos propres difficultés, combien c'est difficile de se mettre à la place de l'autre, de changer de point de vue alors que nous avons des représentations tellement différentes.

Mais qu'est-ce que l'apport de Dominique Padé peut bien changer dans ma pratique de formatrice ? Ou pour reprendre ses termes, en quoi ma pratique va-t-elle permettre aux apprenants de s'émanciper par rapport à ma vision des choses, à reprendre eux-mêmes leur vie en main sans s'en remettre à moi ?

Déjà des petites choses, comme m'amener :

- à accepter l'idée que l'ennui en formation est un processus nécessaire... (moi qui essaye tellement de rendre tout dynamique et amusant... parfois en vain...);
- à intégrer le fait que pour certains, apprendre c'est aussi avoir le choix et le droit de ne pas se servir de ce qu'ils apprennent... (moi qui souvent amène du 'pratique'... pour que les apprenants puissent s'en servir dans la vie de tous les jours);
- à laisser assez de place aux silences, à la recherche (moi qui pallie trop vite par mon trop plein d'énergie les difficultés rencontrées par les apprenants);

- à me rappeler qu'accueillir n'est pas adhérer (pour quand j'aurai du mal à entendre parce que je ne suis pas d'accord) ;
- à ne pas projeter mon échelle de souffrance sur les autres car la souffrance se vit différemment d'une personne à l'autre... (pour que j'évite de croire que ce que je trouve horrible l'est forcément aussi pour l'autre).

- ...

Voici maintenant une situation concrète où j'ai pu travailler autrement suite à l'apport de Dominique, où je pense avoir fait un pas vers l'émancipation des apprenants.

Depuis des semaines, les apprenants d'un des groupes dont je suis la formatrice revenaient toujours sur le même sujet : « *Les gens ne sont pas gentils avec nous, ils ne veulent pas nous enseigner...* ».

Face à cette plainte, j'étais passée par toutes sortes d'états d'âmes : « *Pôôôvres apprenants en difficulté* », « *Pôôôvres étrangers parlant mal la langue* », « *C... d'assistants sociaux* », « *Comment changer les choses ?* ».

Et puis après 15 jours : « *J'en ai marre de les entendre toujours se plaindre* », « *Je ne peux quand-même pas changer le monde* », etc.

Finalement, j'avais fini par leur dire : « *Ben oui ! C'est vrai que vous allez tomber parfois sur des gens racistes, désagréables, dont ce n'est pas le métier d'être gentils avec vous. Il faut le savoir, s'y préparer, se blinder... et ne pas se décourager... sinon de toute façon, c'est vous qui serez marron* ». Mais évidemment... les plaintes continuaient.

J'évoque donc cette situation en formation. Dominique me demande : « *As-tu déjà pensé à leur demander ce qu'est pour eux qu'être gentils ?* ».

Bien sûr que j'y avais pensé mais... je ne l'avais pas fait. Comment avoir une définition du mot 'gentil' ? C'est tellement subjectif. Ça n'aurait mené à rien... du moins, c'est ce que je pensais !

Et bien, figurez-vous qu'à mon retour de formation, à la première plainte, j'ai sauté sur l'occasion... et j'ai été fort surprise de constater (et les apprenants aussi) que, par exemple :
- certains n'ont jamais eu vraiment à se plaindre de 'méchanceté' (Tiens donc !) ;

- d'autres imaginent que les 'Blancs' sont des puits de science qui savent tout sur tout (Ah bon ?) ;

- que la plupart du temps, ils n'avaient pas pu obtenir un renseignement précis parce que leur demande ne l'était absolument pas non plus (On va donc travailler là-dessus...), et que parfois même, ils n'avaient tout simplement pas demandé le renseignement en question... ils s'attendaient simplement à ce qu'on le leur donne d'office (Ben tiens ! Fallait y penser !) ;

- et d'autres choses encore du style : « *Je ne veux pas qu'on sache que je ne sais pas lire et je fais tout pour le cacher, mais je m'attends à ce qu'on me traite comme tel et que l'on devine que c'est là le problème* » (Hou là !!!...).

J'espère que suite à cela, certains apprenants se rappelleront ce qui s'est dit ce jour-là. Et qu'une prochaine fois, ils penseront peut-être à demander : « *Dites Madame, vous ne pouvez pas me répondre mais peut-être savez-vous où je pourrais me renseigner... ?* ». Il y aura alors beaucoup plus de chances pour que le lendemain ils disent : « *Hier, je suis tombée sur une dame très gentille...* ».

Vous me direz peut-être : « *Il ne fallait pas une formation avec Dominique Padé pour ça !* ».

C'est vrai que j'aurais pu le faire avant... puisque j'y avais pensé et que je suis censée être une formatrice 'pro'.

Mais vous vous souvenez ? Le fameux écart entre ce que je dis et ce que je fais...

Et puis, qui sait si je n'avais pas un bénéfice à ce qu'ils échouent, du style : « *Ah que moi je suis gentille avec ces pôôôvres gens...* ». Et qui sait si maintenant je ne suis pas en train de 'm'héroïser' ?

Comme vous le constatez, on ne sort pas indemne d'une telle formation, ça fait bouillonner dans les têtes, ça bouscule un peu, beaucoup, nos certitudes...

Marilyn DEMETS

Lire et Ecrire Hainaut occidental



Susciter le questionnement chez la personne accompagnée et... chez l'accompagnateur !

Suite à l'atelier : Je veux apprendre... moi non plus (Dominique Padé)

Pour Dominique Padé, psychopédagogue et psychanalyste, toute personne qui intervient dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation permanente doit disposer de deux types de compétences : la connaissance des contenus enseignés ainsi que des qualités psychiques. Radioscopie d'une expérience personnelle, à Lire et Ecrire Luxembourg, d'animation d'une table de conversation au Resto du cœur.

Mon métier se situe à la fois dans le champ de l'alphabétisation et celui de l'éducation permanente. Au-delà des objectifs d'acquisition de compétences, en quoi ma pédagogie est-elle réellement participative et émancipatrice ?

En septembre 2003, Lire et Ecrire Luxembourg initie un projet d'écrivain public avec l'idée de proposer des permanences et de coordonner à l'avenir un réseau de bénévolat en milieu rural. Pour diverses raisons, ce projet est initialement basé à Arlon. Le Resto du cœur de la ville manifeste rapidement son souhait de collaborer plus largement et d'ouvrir ses locaux à l'écrivain public. Un partenariat se noue entre les deux associations. De ce fait, une permanence se met en place à un rythme hebdomadaire. Au fur et à mesure de l'avancement du projet, des effets inattendus se produisent. Par exemple, une table de conversation voit le jour suite à la demande des usagers du Resto, les deuxième et quatrième mardis du mois. Elle s'organise au départ de thèmes citoyens amenés directement par les participants. Actuellement, nous tentons de développer des ateliers de création personnelle. La machine semble rodée. Or, la réalité de terrain s'avère complexe.

Qui sont-ils, ces habitués du Resto du cœur ? Je les vois et je les écoute... Quelques clochards, des bénéficiaires de l'aide sociale, quelques marginaux de passage... Tous présentent des récits de vie – en substance – similaires, aux frontières de l'alcoolisme, de l'illettrisme, de l'exclusion socioprofessionnelle et de la précarité. Ils se coupent de leurs contemporains, manifestent une froide indifférence à l'égard du monde et se délectent des plus sectaires préjugés. Semble-t-il... Et malheureusement, de génération en génération, l'histoire se répète.

Quantité d'individus passent par un état de difficultés à apprendre : peu s'y enkyntent ou les répètent. Pour ceux-ci les difficultés visibles résonnent avec une difficulté intérieure. Un individu reste dans une situation étiquetée par le 'social' comme problématique tant qu'elle lui sert d'un point de vue psychique, en terme économique ou dynamique. Cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas crise du système scolaire ou socio-économique. Mais ces crises ne peuvent perdurer que tant qu'elles permettent aux économies psychiques individuelles d'y trouver des bénéfices.

Dominique Padé, **Histoires de vie, un passage possible vers l'insertion et la formation des faibles niveaux** (in Education permanente, n°111, 06/1992)

te. Semble-t-il... Certainement, ces comportements de détresse se révèlent avant tout être l'expression – consciente ou inconsciente – d'un traumatisme vécu.

Dominique Padé fait référence à ce sujet au *bénéfice à échouer*¹. Paradoxalement, la personne a tendance à reproduire un connu, même douloureux pour la simple et bonne raison qu'elle pense maîtriser les tenants et aboutissants de la situation. Sortir des schémas comportementaux autodestructeurs consiste à aller vers l'inconnu. S'insérer dans un projet social implique une révision des différentes couches d'organisation – individuelle, familiale, sociale, culturelle, ... – et par conséquent, conduit à affronter de nouvelles épreuves.

Quant à moi, professionnelle, comment puis-je intervenir ? Mon but ne sera pas de psychanalyser à tout va, car si je peux disposer de repères théoriques et m'y référer afin d'améliorer ma pratique, cela ne me donne pas le titre ni les compétences d'un thérapeute. Ni le droit de l'être.

Je revendique juste une démarche sociopédagogique qui commence d'abord par un travail sur les motivations. Car personne ne se joint à une table de conversation sans but. Personne ne veut apprendre à lire et à écrire sans raison. Derrière une motivation apparente, se cache une autre demande. Il faut pouvoir développer avec la personne des pistes de réflexion sur base de trois questions : quelle est sa représentation de sa difficulté ? ; quelle est sa représentation de sa capacité à s'en sortir ? ; quelle est sa représentation de l'aide qu'elle attend de moi ? « *Le sujet doit penser sa difficulté : dans quel sens est-elle une résultante de son histoire de vie ?* » Conscientiser la personne sur son identité, ses réussites, ses déboires de même que sa part de responsabilité y afférente est une condition nécessaire à son propre épanouissement. La victimiser n'est pas la solution adéquate et ne fait



que renforcer son statut d'assisté car ainsi elle ne s'implique pas dans une analyse autoréflexive, pas plus qu'elle n'entrevoit de perspective émancipatrice.

Le stagiaire peut douter de l'utilité de réfléchir son histoire de vie alors qu'il est venu 'suivre' une formation. Quelles représentations le sujet a-t-il de ses difficultés à apprendre ? Comment se les explique-t-il ? Quelles représentations le formateur a-t-il de ces difficultés ? Tout ce qui situe les responsabilités comme extérieures au sujet renforce sa position de victime : l'échec du système scolaire, la crise socio-économique, les problèmes familiaux. Si c'est la 'faute aux autres', alors 'l'exclu', l'analphabète n'y peuvent rien. Si c'est de leur entière responsabilité, alors ils peuvent tout. Entre ces deux positions extrêmes se situe une zone d'efficacité pédagogique, là où la genèse sociale des difficultés résonne avec la genèse psychologique.

(D. Padé, op. cit.)

Les gens que je rencontre au cours d'une table de conversation ont la parole facile, comme un besoin oppressant de justifier leur existence. D'ailleurs, je dois recadrer régulièrement vers le sujet qui nous intéresse. Une fois taris de mots, ils repartent cheminer dans leur quotidien comme ils sont venus. Je me suis souvent interrogée sur le pourquoi de leur présence, tel d'autres formateurs lorsqu'un apprenant s'enracine à Lire et Ecrire. Pourtant, ces présences sont des actes de communication. Nous tâcherons à l'avenir de les nommer.

En outre, c'est un travail de fourmi qui se réalise lentement. Très lentement... Un travail où les échanges informels prennent parfois le pas sur les échanges formels. Ce que Dominique Padé désapprouverait : « *une relation informelle renforce la personne dans sa marginalisation. Il est nécessaire d'installer un cadre structurant* ». Ceci vaut autant pour

eux que pour moi. Les quelques heures que je leur consacre doivent être entières et mon état d'esprit pleinement réceptif. Puis, j'ai toujours cru que certains cas étaient irrécupérables. Fini. Terminé. La page est tournée. Et en me résignant à cette fatalité, je n'ai concouru inconsciemment qu'à la renforcer. La charge qui nous incombe n'est pas de tout repos. Dès lors, il est plus facile de trouver des faux-fuyants stéréotypés de ce genre.

Se raconter par ailleurs que nous avons épuisé toutes nos ressources. S'excuser de ne pouvoir aller trop loin pour ne pas meurtrir l'autre. La peur de mal agir reste omniprésente, tout en se révélant erronée. Nos beaux idéaux pédagogiques sont mis à mal. « *Vous devez mettre le doigt sur ce qui chez vous empêche l'autre d'apprendre, quand votre intention consciente est de le lui permettre.* »

Toutes ces réflexions entrent en résonance avec une autre de ses phrases, récurrente : « *j'ai confiance en l'être humain, en sa capacité de changement* ». Pour ma part, je vais en tâtonnant, avec des hauts et des bas. Je me fie à des signes, parfois ténus, à ce que l'autre m'apporte et réciproquement. Si je commets des erreurs, tant pis. « *Nous ne pouvons blesser quelqu'un si nous n'ouvrons pas de nouvelles blessures.* » Une chose me rassure : je suis moi-même passée au questionnement depuis que j'ai appris à ne pas chercher des réponses qui clôturent. Avec comme conséquence heureuse de ne jamais enfermer mon métier dans des certitudes éhontées.

Vanessa DEOM
Lire et Ecrire Luxembourg

¹ *Les apports théoriques de Dominique Padé sont indiqués en italique.*



Quelques ouvrages qui m'ont permis d'approfondir :

- Henry BAUCHAU, **L'enfant bleu**, Ed. Actes Sud, 2004
- René KAES, Didier ANZIEU et al., **Fantasma et formation**, Dunod, 1975
- Boris CYRULNIK, **Les vilains petits canards**, Ed. Odile Jacob, 2001
- Paul WATZLAWICK, **Faites vous-mêmes votre malheur**, Ed. du Seuil, 1983
- Paul WATZLAWICK, **Comment réussir à échouer ?**, Ed. du Seuil, 1988

Pour une pédagogie émancipatrice interculturelle

Atelier : Introduction à la communication interculturelle

Si pour certains politiciens et journalistes, le peuple est souvent considéré comme un 'troupeau dérouté'¹ qu'il convient 'd'éclairer', il en va tout autrement pour la plupart de nos organisations d'éducation permanente. En effet, la participation et l'émancipation représentent pour nous un important questionnement méthodologique (comment faire participer ?, comment émanciper ?), ainsi qu'une utopie réalisable et à réaliser (« Un autre monde est possible ! »). Toute pédagogie sensible aux différences culturelles, mais aussi au pouvoir, à l'imprévu, à la négociation, à l'imagination contribue à émanciper nos publics et à avancer vers cette utopie.

Cette utopie va bien sûr à l'encontre de la culture dominante qui nous abreuve quotidiennement de crises politiques et économiques, de choc des civilisations et de montée de l'intégrisme, d'insécurité et de délinquance... Comme l'écrit Gilles Deleuze : « Nous vivons dans un monde plutôt désagréable, où non seulement les gens, mais les pouvoirs établis ont intérêt à nous communiquer leurs affects tristes. La tristesse, les affects tristes sont tous ceux qui diminuent notre puissance d'agir. Les pouvoirs établis ont besoin de nos tristesses pour faire de nous des esclaves. (...) Les pouvoirs ont moins besoin de nous réprimer que de nous angoisser, ou comme dit Virilio, d'administrer et d'organiser nos petites peurs intimes »².

Chercher à se libérer de ces petites peurs afin d'augmenter notre pouvoir d'agir, est l'un des objectifs les plus importants de toute pédagogie émancipatrice.

Abdelmalek Sayad décrit dans un très beau texte, le parcours d'émancipation d'une jeune femme, Farida, dont les parents sont d'origine algérienne. Dans son article, le sociologue souligne l'importance pour cette jeune femme, mais aussi pour les 'dominés' en général (le colonisé, le noir, le juif, la femme, l'immigré, etc.), du « travail d'éclaircissement de la relation qui est un travail sur soi. C'est une nécessité pratique, qu'on pourrait dire vitale »³.

Encourager et être sensible à ce travail d'auto-analyse peut évidemment aider les apprenants à se libérer de leurs peurs (honte de ne pas savoir, de ne pas être capable...), mais aussi par rapport à leur '(a-)normalité'. Le formateur doit créer un climat de sécurité existentiel et susciter l'envie de la part des apprenants de partager leurs expériences. Pour ce faire, il peut s'appuyer sur son expérience professionnelle et personnelle ainsi que sur des recommandations pédagogiques (cf. formations initiales, lectures, échanges d'expériences entre formateurs). Il peut également s'appuyer sur des jeux pédagogiques. Nous utilisons par exemple à ITECO des exercices qui permettent aux apprenants de développer ce travail d'analyse sur eux-mêmes : jeu des 5 questions, jeu des items sur l'identité, exercice sur les étapes du développement personnel, analyse de situations de chocs culturels, jeux de rôles,

exercices à partir de documentaires⁴, etc.). En ce qui concerne le climat de sécurité existentiel, il permet évidemment de garantir une plus grande liberté d'expression des apprenants, et donc facilite les échanges entre eux. Ce faisant, ils peuvent s'appuyer sur les expériences et les analyses des autres, afin qu'eux-mêmes puissent pousser plus loin leur travail d'auto-analyse.

Je pense cependant qu'en alphabétisation ce travail ne doit pas être envisagé comme un objectif pédagogique en soi. Il doit plutôt être envisagé comme un des résultats du processus, comme une sorte d'externalité positive pour l'apprenant. Il ne s'agit donc pas de tirer les vers du nez des apprenants afin qu'ils nous racontent leur histoire. Un groupe d'apprentissage n'est pas un groupe thérapeutique, même si le processus d'apprentissage peut avoir des effets thérapeutiques.

En ce qui concerne les formateurs, ils peuvent augmenter leur pouvoir d'agir en tant que pédagogues s'ils sont capables de se décentrer, c'est-à-dire de développer sur eux-mêmes et sur leurs pratiques un regard éloigné, et de se mettre en imagination à la place de l'apprenant. Le pédagogue doit également considérer l'autre comme son semblable, c'est-à-dire capable des mêmes affects, des mêmes états de conscience et de compréhension.

A partir de là, on peut se poser la question suivante : sur quels éléments se fonderait une pédagogie qui se voudrait à la fois interculturelle et émancipatrice pour les apprenants ?

Il me semble que les éléments auxquels il faut être sensibles sont au nombre de quatre : premièrement une sensibilité aux différences culturelles, deuxièmement au pouvoir, troisièmement à l'imprévu, à la négociation et à l'imagination et quatrièmement à l'optimisme.



Pratiques et représentations culturelles

Premièrement, cette pédagogie devrait donc être sensible à l'existence de pratiques et de représentations différentes au sein des sociétés et entre les sociétés humaines. Ces différences devraient être envisagées comme des constructions sociales et historiques, et non pas comme des différences de nature. Ces pratiques et ces représentations sont en effet le fruit de l'imagination et des échanges (parfois conflictuels) entre les hommes et les sociétés.

Certaines de ces représentations et pratiques peuvent évidemment nous choquer. Ce sont précisément celles-ci qu'il convient de mieux comprendre. En approcher le sens pour l'autre, mais peut-être surtout pour soi. En d'autres termes, il faut essayer de comprendre en quoi cette pratique culturelle 'insulte' mon éducation, mon imagination, mon 'identité'.

Pour Deny Cuhe, l'interculturalité consiste « à prendre en compte les différences ethniques, religieuses et culturelles pour organiser l'échange et le respect de références et de règles communes à tous qui transcendent les appartenances particulières. Le multiculturalisme, compris comme cela, s'efforce de concilier valeurs universelles et considération pour les particularismes. Il ne s'oppose pas à l'universalisme qui affirme l'unité de l'humanité et l'universalité des droits de l'homme, mais seulement à 'l'universalisme abstrait' qui ne veut voir dans l'humanité que des individus identiques, faisant abstraction de leurs particularités, qui sont pourtant leur façon réelle d'être au monde »⁵.

Cette sensibilité, le formateur doit d'abord la développer pour lui-même, mais en relation avec l'autre. Il ne s'agit pas de rechercher uniquement l'émancipation de l'autre, mais également sa propre émancipation. Paolo Freire disait que personne ne sauve personne, que personne ne se sauve seul, et qu'en définitive on se sauve ensemble ou on ne se sauve pas du tout.

Les conflits interculturels sont autant le résultat d'un conflit avec soi-même et avec ses cadres de référence qu'un conflit avec l'autre. Nous sommes tous habités par des jugements de

valeurs et des perceptions sélectives. L'autre est un magnifique révélateur de ces jugements et de ces perceptions. Ceux-ci nous manipulent autant qu'ils manipulent l'autre. C'est la raison pour laquelle une prise de conscience de nos jugements et de nos pratiques permet d'une part, d'améliorer la qualité de la relation à soi-même et à l'autre, et d'autre part, d'adapter nos pratiques pédagogiques à ces prises de conscience afin d'en augmenter l'efficacité. Par exemple, un formateur doit être sensible au décalage qui peut exister entre ses représentations de l'émancipation et celles de son public. Je pense par exemple au port du voile. Pour certains celui-ci est le signe par excellence d'un problème d'émancipation. Ils pensent dès lors qu'interdire le port du voile facilite l'émancipation. C'est bien sûr une opinion assez simpliste par rapport à la complexité du processus d'enculturation. L'origine de ce simplisme est à chercher dans notre propre culture. C'est en prenant conscience des fondements de ce simplisme, mais également en essayant de comprendre la signification du voile pour celles qui le portent, qu'on peut produire de l'émancipation.

Manifestations du pouvoir et violence symbolique

Deuxièmement, cette pédagogie devrait être sensible aux manifestations du pouvoir. Depuis Michel Foucault⁶, on sait que la question n'est plus de savoir qui détient le pouvoir, mais plutôt de savoir comment celui-ci s'exerce. Le pouvoir est omniprésent et universel. Personne n'échappe à son emprise, nul n'est en dehors du pouvoir. Cela concerne donc chacun d'entre nous, que nous soyons formateur ou apprenant. Le pouvoir se définit donc plus comme un 'réseau de forces' que comme l'action d'une classe ou d'un appareil d'Etat⁷. Dans cette optique, avoir du pouvoir n'a bien sûr rien d'immoral. Un des objectifs de toute pédagogie émancipatrice est d'ailleurs d'augmenter le pouvoir d'agir du public. Spinoza dirait augmenter ses capacités à affecter et à être affecté⁸. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture est une magnifique illustration de cet objectif. En effet, l'apprenant qui sait lire augmente ses capacités à être affecté, et en sachant écrire, il augmente ses capacités à affecter. A cet égard, Farida, la jeune femme dont nous parlions plus haut et dont Abdelmalek Sayad a fait l'interview, disait que la lecture lui permettait de résister au 'totalitarisme' de sa famille : « Ma drogue à moi..., c'était la lecture. J'ai lu énormément. Je passais mes nuits d'insomnie à lire. (...) Ca m'a fait beaucoup de bien. »⁹.

En ce qui concerne plus spécifiquement les relations interculturelles, l'ethnocentrisme, c'est-à-dire cette attitude qui consiste à envisager l'autre à l'aune de ses propres principes de vision et de division du monde, est sans aucun doute l'une des manifestations les plus courantes des rapports de force interculturels. Nous savons en effet qu'il existe des cultures qui ont le pouvoir d'imposer leur définition de l'altérité (les analphabètes, les sans-papiers, les sous-scolarisés, les clandestins, les macaques, les primitifs, les youpins, les gitans, les métèques, etc.) aux autres.

Dans le même ordre d'idée, on pourrait évoquer la notion de violence symbolique qu'utilise Bourdieu pour parler de la domination masculine à l'égard des femmes : « La domination masculine a ceci de particulier que, semblant s'inscrire



dans la nature, elle n'a pas l'air d'être une pure construction sociale : mais en fait elle légitime une relation de domination en l'inscrivant dans une nature biologique qui est elle-même une construction sociale naturalisée »¹⁰. On peut donc dire que le concept de violence symbolique sert à décrire les processus de naturalisation et d'assignation des positions sociales, qu'elles soient de genre, de classe sociale ou de culture. Ces différents éléments montrent l'importance d'un questionnement de la part du formateur sur la nature, en terme de pouvoir, des relations qu'il entretient avec son public.

Il existe également des relations de pouvoir au sein des groupes d'apprenants puisque personne n'est en dehors du pouvoir. Ces relations peuvent être travaillées à travers des jeux pédagogiques comme 'le jeu des jetons' (*voir encadré*) que nous utilisons à ITECO.

De plus, le formateur peut développer des pratiques pédagogiques qui permettent d'illustrer ces relations de pouvoir (interpeller les apprenants sur telle ou telle situation ou attitude, mettre en évidence, 'en douceur', le pouvoir du formateur ou de tel ou tel apprenant, questionner les règles de grammaire et d'orthographe, questionner le pouvoir des pratiques et des représentations culturelles, questionner l'organisation de l'espace par rapport à ce qu'elle permet ou ne permet pas, co-construire avec les apprenants les règles de travail, etc.).

Imprévu, négociation et imagination de nouvelles pratiques

Troisièmement, cette pédagogie devrait être sensible à l'imprévu, à la négociation, et à l'imagination de nouvelles pratiques. Les formateurs doivent être capables de négocier et d'imaginer des issues à des conflits auxquels il n'existe aucune solution a priori, mais uniquement des solutions à co-construire en fonction des ressources et des contextes. L'interculturel demande beaucoup d'imagination, puisqu'il s'agit de dépasser les appartenances de chacun en vue de la création de nouvelles identités, de nouvelles cultures.

Comme c'est à partir des échanges et des confrontations que les cultures s'élaborent (*cf. supra*), les cultures des migrants et des autochtones s'influencent mutuellement. La mondialisation des échanges économiques et des communications suscite de nouvelles synthèses culturelles. Elle provoque aussi l'expression de formes inédites de l'imagination collective. Les migrants remodelent sans cesse leur culture en fonction des nouveaux contextes, les autochtones aussi. Par exemple, lors des fêtes de fin d'année, on voit des musulmans qui décoorent leur salon avec des sapins de Noël. On rencontre également des Belges qui se convertissent à l'islam. Cela les amène à relire leurs identités et à élaborer des pratiques culturelles originales. On voit aussi des couples mixtes qui donnent à leur enfant un nom qui exprime sa double appartenance, tel que Charles-Mohammed par exemple.

Pour construire de nouvelles cultures, de nouvelles identités ou pour négocier, il n'y a pas de recette miracle. C'est une longue affaire d'expérimentation et de rencontre. C'est pourquoi, l'imprévu et l'imagination sont si importants dans le cadre des relations interculturelles.

Jeu des jetons

Ce jeu s'adresse à des adultes intéressés par la découverte, l'analyse et la compréhension des mécanismes de communication et de pouvoir entre les groupes et les classes sociales, ainsi que sur la question de l'inégalité et de l'exclusion sociales.

Les participants sont amenés à vivre à échelle réduite et simplifiée les conflits et les relations de pouvoir qui existent dans la société. Ce jeu est un exercice de simulation, il ne s'agit nullement d'un jeu de rôle, les participants ne s'identifient pas à un personnage donné. Il s'agit plutôt de vivre une situation similaire à la réalité. Les participants y réagissent selon leur propre personnalité et leurs habitudes. Il importe donc de rester soi-même dans un cadre qui représente la vie quotidienne au sein de la société.

Comme dans toute réalité, il y a un certain nombre de règles à respecter. En dehors de celles-ci, toute initiative reste possible. Cette reproduction microcosmique d'un système social est génératrice de nombreux phénomènes tels que la capitalisation, la monopolisation, la formation d'une conscience de groupe ou de classe, la mobilité, le blocage, l'autorité, la primatie démocratique ou autocratique, la domination et la manipulation, la frustration ou les conflits à l'intérieur des classes inférieures et moyennes en vue de s'organiser elles-mêmes pour elles-mêmes ou contre le pouvoir et dans la lutte pour se libérer du pouvoir manipulateur, des phénomènes de haine, de possession, de négociation, de délégation, de représentation, de démocratie populaire ou encore de démocratie représentative, de contestation, de boycottage, de révolte et de révolution, d'organisation, de modification du système social, de prise et d'exercice du pouvoir, de dépendance, d'hostilité et de violence, d'existence, d'absence ou de refus de communication...

Les relations de domination présentes dans le jeu conduisent les participants à expérimenter les phénomènes de la dépendance et de l'aliénation. Mais des prises de conscience ont lieu qui peuvent déboucher sur l'organisation collective et des renversements du système de domination.

Le déroulement du jeu et l'analyse qui en est ensuite faite conduisent vers la prise de conscience par les participants de la place qu'ils occupent dans la société, vers le développement de solidarités à l'intérieur des mêmes catégories sociales, vers la découverte des dimensions sociales, politiques et culturelles issues des échanges économiques et vers une analyse des possibilités d'évolution à l'intérieur d'un tel cadre.

(Pour la version complète avec les règles du jeu : voir *Antipodes, Jeux et exercices pédagogiques, Outils pédagogiques n°7, février 2004*)

Optimisme et lucidité

Quatrièmement, cette pédagogie devrait être optimiste par rapport aux possibilités de changements individuels et collectifs. Pas de pédagogie émancipatrice sans optimisme.

Toutefois, il ne faut pas confondre optimisme et naïveté, ni même optimisme et angélisme. Notre optimisme doit être basé sur une vision lucide de nous-mêmes et des faits sociaux.

C'est la raison pour laquelle les sciences sociales peuvent être d'un grand appui pour mieux comprendre les relations sociales et ainsi augmenter notre pouvoir d'agir.

Pour communiquer cet optimisme ou cette lucidité aux apprenants, il faut d'abord être soi-même optimiste et lucide. Il n'y a pas de recette miracle : c'est une longue affaire d'expérimentations et de rencontres...

Jean-Claude MULLENS

ITECO

(Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale)

¹ L'expression 'troupeau dérouté' vient de Walter Lippmann. Pour cet éminent journaliste américain et théoricien de la démocratie libérale, le rôle des élites dans les pays 'démocratiques' est d'obtenir l'adhésion de la population à des

Lectures complémentaires :

- Carmel CAMILIERI et Margalit COHEN-EMERIQUE (sous la direction de), **Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**, L'Harmattan, Paris, 1989
- Martine ABDALLAH-PREITCEILLE, **Vers une pédagogie interculturelle**, Anthropos, Paris, 1996
- Margalit COHEN-EMERIQUE et Jacques HOHL, **Quand l'altérité menace l'identité professionnelle**, in Agenda Interculturel, n° 177, octobre 1999

Documentaires (disponibles à la Médiathèque de la Communauté française) :

- Jean-Paul COLLEYN, **L'héritage culturel**, Nuances, RTBF, 1983, 90'
- Jean-Paul COLLEYN, **La mesure de l'intelligence**, Nuances, RTBF, 1983, 89'

Musiques - par rapport à la création de nouvelles cultures et par rapport à la violence symbolique (disponibles à la Médiathèque) :

- Zebda, **Le bruit et l'odeur**, Barclay, 1995
- The Fabulous Trobadors, **Ma ville est le plus beau park**, Mercury, 1995
- Massilia Sound System, **Aïollywood**, Mercury, 1997

mesures dont a priori elle ne voudrait pas. Selon Lippman, le bien commun est une notion qui échappe complètement à l'opinion publique. Les élites doivent donc conduire les masses stupides ('le troupeau dérouté') vers un monde que leur incapacité de comprendre les empêche de concevoir, quitte à les manipuler en créant des 'illusions nécessaires' et des 'simplifications abusives', mais émotionnellement convaincantes. Noam CHOMSKY et Robert W. MCCHESENEY décrivent très bien cette évolution de la démocratie américaine dans le livre **Propagande, médias et démocratie**, Ed. El-Hikma, Alger, 2000.

² Gilles DELEUZE et Claire PARNET, **Dialogues**, Ed. Flammarion, Paris, 1996, p. 76.

³ Abdelmalek SAYAD, **L'émancipation**, in **La Misère du monde** (sous la direction de Pierre Bourdieu), Ed du Seuil, Paris, 1993, p. 1326.

⁴ On peut trouver une description de ces exercices pédagogiques dans *Antipodes*, la publication d'ITECO : **Jeux et exercices pédagogiques**, Outils pédagogiques n°7, février 2004 (jeux de rôles - cf. *Jeu des acteurs* ou *Jeu du quartier*) ; **Le choc culturel, suivi de trois illustrations**, *Antipodes* n°145, juin 1999 (présentation de la méthode d'analyse des chocs culturels). ITECO a également participé à la rédaction du dossier pédagogique d'Annoncer La Couleur : **Vivre ensemble autrement**, 2002. On y trouve une description des exercices sur les étapes du développement personnel, sur l'identité (jeu des items), ainsi que sur d'autres thèmes liés aux relations interculturelles. (Le jeu des cinq questions n'a pas encore fait l'objet d'une publication.) Il est possible de se procurer ces exercices pédagogiques auprès d'ITECO (*Antipodes*) - tél : 02 243 70 30 et d'Annoncer La Couleur (dossier de la campagne 2002) - tél : 02 505 18 23.

⁵ Denys CUCHE, **La notion de culture dans les sciences sociales**, Ed. La Découverte, Paris, 1996, p. 105.

⁶ Michel FOUCAULT, **Histoire de la sexualité. La volonté de savoir**, Ed. Gallimard, Paris, 1976.

⁷ Il convient toutefois de ne pas sous-estimer l'impact de décisions économiques ou politiques prises par certains groupes, constitués seulement par une poignée d'individus. Ainsi, les orientations économiques imposées par les experts de l'OMC (Organisation Mondiale du Commerce) ou du FMI (Fond Monétaire International) participent à l'explosion des inégalités sociales au niveau mondial. Ces choix permettent en effet aux 200 personnes les plus riches de la planète de gagner autant qu'environ 3 milliards de personnes, soit 41% de la population mondiale. Il suffirait pourtant d'une taxe de 1% sur leur richesse pour assurer gratuitement l'enseignement fondamental dans le monde entier. (Cf. **Conclusions du Rapport sur le développement humain** du Programme des Nations Unies pour le développement - PNUD, 1999).

⁸ Baruch SPINOZA (1632-1677), **L'Éthique**, Quatrième partie : **De la servitude de l'Homme ou des forces des affections**, Proposition XXXVIII (pp.256-257 dans l'édition publiée par Garnier-Frères, Paris, 1965).

⁹ Abdelmalek SAYAD, *op. cit.*, pp. 1335-1336.

¹⁰ Pierre BOURDIEU, **La domination masculine**, Ed. du Seuil, Paris, 1998, p. 29.

Les intelligences citoyennes et l'émancipation

Atelier : Comment dire le juste et l'injuste

Autour du partage entre le juste et l'injuste, j'ai développé une démarche méthodologique qui se veut le plus possible fidèle à l'histoire émancipatrice des mouvements sociaux. Cette démarche méthodologique¹ a pour objectif de faire surgir la parole collective, d'effectuer le passage de la souffrance individuelle à l'expression d'un 'nous' citoyen. Mon propos sera ici d'en aborder d'abord les fondements pour passer ensuite à sa mise en œuvre dans un processus en quatre temps : les quatre composantes de l'intelligence citoyenne.

Travailler avec un public qui souhaite s'engager dans un processus de transformation sociale ou culturelle ? Oui, mais comment ?

Je rappelle tout d'abord que les démocraties sont des États de droit ; elles sont gérées par des gens que nous avons élus, en toute liberté, et ce sont ces élus qui prennent les décisions politiques en dernière instance. Mais ces choix doivent néanmoins préalablement faire l'objet de délibérations indispensables au sein de l'instance principale de la citoyenneté : l'espace public.

L'espace public, c'est un mot qui vient du 18^{ème} siècle. C'est l'espace où peuvent s'exprimer sous des formes variées les divers points de vue, convictions et revendications. L'espace public est une conquête magnifique où les citoyens acceptent de s'impliquer et de prendre la parole pour faire avancer l'intérêt général, les exigences d'égalité et de liberté, deux principes indissociables : *l'égaliberté*. Cette exigence donne lieu à un affrontement permanent, constructif et indispensable.

Le sens premier et noble du mot 'politique' est précisément ce sens horizontal : l'engagement des citoyens à agir et à se battre pour défendre non seulement leur intérêt personnel mais l'intérêt général et la justice sociale, culturelle, économique ; c'est cela d'abord la politique. Les citoyens sont la source du droit et la source de l'exercice du pouvoir politique. Cela veut dire que la politique-gestion n'est que seconde par rapport à la politique-action. Les hommes politiques ne sont qu'une émanation du corps social.

Sans un espace public vivant et une société civile active (tournée vers l'intérêt général et non vers le lobbying intéressé), les sociétés ne peuvent pas réellement être considérées comme étant des démocraties. La vitalité de l'espace public fait la force du système démocratique et donne son sens premier au mot politique.

Revenons maintenant à cette histoire de *dire le juste et l'injuste*.

Dire le juste et l'injuste : une intelligence collective

Si notre force de citoyen, c'est de dire le juste et l'injuste et d'agir en conséquence, qu'entend-on par 'dire' ? Le langage

étant universellement partagé, 'dire' c'est d'abord parler avec des gens proches de réalités proches. Toutes les langues du monde ont la possibilité d'un ancrage territorial dans l'expérience. Je parle de la cuisine que je fais, je parle avec mes enfants de ce que nous faisons, etc.

Mais toutes les langues du monde ont aussi la possibilité d'évoquer ce qui n'est pas là : les gens morts, ceux qui ne sont pas encore nés, les projets, les objets imaginaires comme la licorne par exemple, ou encore les autres humains, l'ailleurs, les autres territoires, les règles abstraites, les lois qui ne sont pas de l'ordre du concret. Soit ce double mouvement du *nous tous* (l'ici, le maintenant et en même temps l'ailleurs : nous ici et tous les autres ici et ailleurs).

L'exigence politique, c'est en conséquence la mise en œuvre par chacun de sa capacité linguistique pleine et complète pour parcourir l'exigence du *nous tous*. Est juste ce qui est exigible pour nous tous et par nous tous. Les grands mouvements sociaux ont toujours respecté cette 'clé philosophique et pratique', distinguant les luttes politiques des luttes corporatistes. Ce qui fait de ces mouvements de vrais mouvements sociaux c'est cette ambition de trouver des solutions, des exigences qui valent pour nous bien sûr, mais aussi pour tous. L'exigence de l'universalisation est concrète, ce n'est pas un universel planant.

C'est à la fois un courage éthique, un courage politique et aussi une compétence². Les mères de la place de mai ont continué de réclamer pendant des années leurs enfants en sachant pertinemment bien qu'ils étaient morts : *on nous a pris nos enfants vivants, nous les voulons vivants*.

Comment la question du *nous tous* se pose-t-elle dans la dynamique d'un mouvement social ? Dans le cas des mères de la place de mai, on peut dire que c'est évident : comment





ne pas vouloir ses enfants vivants ? Pour d'autres mouvements et revendications, l'exigence du *nous tous* est aussi immédiate : comment ne pas vouloir que tout le monde mange à sa faim ? Ces combats touchent aux fondements mêmes de la vie et ont une force universelle.

Un parcours citoyen dans les intelligences

Comment travailler la créativité des groupes et la résistance critique ? Comment travailler le rapport à l'éthique et au politique, l'engagement dans les actions ? Comment travailler le rapport au vivre ensemble et l'éveil symbolique ? Comment apprendre à parler avec le corps, avec les mots ?

Quatre moments interviennent dans la construction d'une intelligence collective : le témoignage (l'intelligence narrative), la prescription (l'intelligence prescriptive) la résistance (l'intelligence déconstructive) et en complément, le débat (l'intelligence argumentative).

L'intelligence narrative : « C'est pas juste ! »

Je pense qu'au départ, l'intelligence narrative, c'est l'expérience de l'injustice dans tout ce qu'elle peut avoir d'affectif, de violent. Elle se manifeste toutes les fois que nous disons : « c'est pas juste ! ».

Partir de l'expérience de la révolte liée au ressenti d'injustice est une source anthropologique commune pour construire des processus de formation et d'action collective. C'est la force du témoignage en démocratie. On dit : « c'est pas juste ! », mais on ne se contente pas de le dire pour son voisin, on veut arriver à l'exprimer sur la place publique. Voici quelques repères, inspirés de Paul Ricoeur³ dans *Temps et récit*⁴.

La première étape de l'attitude citoyenne face au récit d'injustice est le travail de *compréhension*. Je n'écoute pas un témoi-

gnage pour me distraire mais pour le comprendre, c'est-à-dire le *prendre avec moi*. Cela nécessite de mettre ses opinions et ses jugements a priori en suspens et de chercher comment on peut faire résonance au récit. Le travail narratif se pratique aussi bien entre des individus, entre des groupes sociaux qu'entre des nations ou des peuples. Il est clair que le travail narratif a joué un très grand rôle dans la réconciliation entre les Allemands et les autres Européens : des récits ont circulé et ont fait l'objet d'un travail de reconnaissance du tort subi.

Le deuxième travail dans la compréhension réside dans l'interprétation. Si quelqu'un raconte quelque chose, c'est parce qu'il est guidé par une certaine espérance. Qu'espère le narrateur pour lui-même, pour nous qui l'écoutons, pour nous tous ? Quelles sont les espérances privées et les espérances publiques présentes dans le récit, telles que l'analyse collective et interactive d'un groupe de citoyens les perçoit ? Comment lire ces espérances, leur donner une visibilité ?

Après vient l'étape de *l'explication*. N'y a-t-il pas des déformations involontaires par rapport aux faits objectifs dans le récit que nous accueillons ? Des éléments essentiels ne manquent-ils pas ? C'est ce que j'appelle le 'doute fraternel' ou le 'soupçon fraternel' : comment transformer en doutes les informations ?

Puis vient ensuite l'analyse des rapports de force économiques et sociaux, des obstacles. Dans la réalité d'aujourd'hui, qu'est-ce qui fait obstacle entre les espérances dégagées au cours d'un pacte narratif dynamique et leur réalisation ?

Et enfin, dernière étape : comment peut-on '*potentialiser*' ces témoignages et imaginer une fidélité politique au récit ? On passe ainsi de l'éthique au politique : le lien entre le combat que nous allons mettre en oeuvre et l'espérance du récit, à travers les refus à affirmer, les vigilances nécessaires, les priorités à poursuivre et enfin l'engagement dans l'action.

C'est ce travail dans la sphère du narratif qui fait passer les citoyens de l'individuel au politique, du *je* au *nous* et au *nous tous* : *tel est le pacte narratif*.

L'intelligence prescriptive : « Nous voulons plus de justice ! »

Nous abordons à ce stade le trajet qui va de la blessure personnelle à la prescription collective et à sa mise en action où nous exigeons la justice, un autre devenir : « Annulez la dette pour libérer le développement » ; « A travail égal salaire égal ! » ; « Un enfant si je veux quand je veux ! » ; etc. L'espace public devient un espace scénographique : manifestations, sit-in, affichages, photos, grèves, occupations de lieux,...

On cherche un style, on cherche des phrases frappantes, on cherche même des vêtements pour faire passer le message, ... Dans sa richesse stylistique et esthétique déployée à travers l'Histoire, c'est presque une fête même si c'est souvent une fête dure.

Prescrire pour nous tous un devenir, c'est aussi se donner un nom de combat. Dans la lutte contre le déclenchement de la

guerre en Irak, les Européens se sont donné un nom de combat : « *Nous les vieux Européens* ». L'insulte de Rumsfeld devient une fierté, un peu comme « *Nous les suffragettes* », « *Nous les folles de la place de mai* », « *Nous les bas-bleus* », « *Nous les salopes* » ou encore, dans un autre registre, le nom souligne un manque par rapport à une demande d'égalité : « *Nous les sans-papiers* »...

L'intelligence déconstructive : **« Nous résistons à l'arbitraire ! »**

Face au témoignage, il y a aussi à asseoir une exigence permanente : celle de la résistance critique refusant l'arbitraire. Toutes les langues nous imposent comme évident ce qui est produit par un ordre social. Comment puis-je suspecter des catégories que l'on me donne comme naturelles : les hommes, les femmes, les hétéros, les homos etc. ?

Voici quelques exemples d'intelligence déconstructive. *L'antipsychiatrie* refuse la séparation entre fous et normaux ; *le courant Black – Blanc – Beur*, un courant français d'hybridation culturelle, mélange tous les registres culturels à travers une symbolique de non séparation des codes ; *l'économie solidaire* refuse de mettre l'économie d'un côté, la solidarité de l'autre,...

L'intelligence argumentative : **« Est-ce juste ? »**

Face aux ressources des trois premières intelligences, l'intelligence argumentative est plus froide et plus distanciée ; elle permet toutefois d'approfondir les trois moments qui ont mené de la réflexion à l'action collective, du témoignage à la résistance. Dans l'argumentation, on ne part pas directement de la révolte mais bien de la question : « est-ce juste ? » qui suspend l'émotivité.

Il faut savoir que nous avons été longtemps pervertis par une fausse vision du débat et de l'argumentation. Au fond, nous sommes marqués par les sophistes de la Grèce antique qui utilisaient l'argumentation pour séduire, convaincre, manipuler, faire passer des idées, faire de la propagande, etc. Or, si nous voulons utiliser l'argumentation au service d'un vrai débat, ce n'est pas de cette façon qu'il faut s'y prendre.

Prenons l'exemple de la dépénalisation de l'euthanasie. Cette question était tellement grave qu'il était vraiment essentiel de se demander quelle proposition était la moins mauvaise possible. C'est là que s'impose l'exigence d'une procédure, d'un espace public procédural ouvert par le débat.

D'abord le rapport au sincère : si tu veux dépénaliser l'euthanasie, de quelle situation vécue pars-tu pour demander cela ?

Ensuite le rapport aux faits : quels sont les faits objectifs qui font que tu te poses cette question ?

Vient alors le rapport au juste : est-ce que ta proposition est valable pour nous tous ?

Enfin le rapport au droit : comment peut-on tenir compte des lois existantes ? ; quelles lois faut-il remettre en question ?

Vous remarquerez qu'il y a un écart entre le juste et le droit (les lois ne sont pas nécessairement justes) et c'est cet écart qui relance en permanence le débat démocratique. Il faut aussi préciser que le rôle des citoyens est d'investir de façon privilégiée la sphère du juste parce que pour le rapport aux faits, on peut toujours avoir recours à des experts. On pourrait dire que l'exigence citoyenne précède l'expertise et ne se soumet pas à elle.

J'espère que ce parcours que je viens de retracer brièvement sera pour vous source d'inspiration...

Majo HANSOTTE
Chargée de mission pour la Communauté française

¹ *Marquée par le travail avec des jeunes et des responsables d'associations liées à l'éducation populaire.*

² *J'entends ici par compétence un savoir actif qui, en contexte, permet de dire et d'agir.*

³ *Philosophe français né en 1913 pour qui « le problème central de la politique, c'est la liberté ». Il a fondé sa philosophie sur le respect d'autrui et un vouloir-vivre ensemble et propose de réfléchir et d'agir par soi-même avec comme règle de la réciprocité : « N'exerce pas le pouvoir sur autrui de façon telle que tu le laisses sans pouvoir sur toi ».*

⁴ *Temps et récit, volumes I, II et III, Seuil 'Points Essais', 1983, 1984, et 1985.*

Le livre de Majo HANSOTTE, **Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective**, vient d'être réédité tout récemment (début 2005) chez De Boeck (240 p.).

Cet ouvrage est également disponible en prêt au centre de documentation du Collectif Alpha (tél : 02 533 09 25).

Il existe également une synthèse (96 p.), **Comment apprendre à dire le Juste et l'Injuste ? Du récit au débat**, publiée et distribuée (gratuitement) par la Fondation Roi Baudouin. Elle peut être commandée en ligne (http://www.kbs-frb.be/code/page.cfm?id_page=153&id=62) ou par téléphone (070 23 37 28).

Pour en savoir plus...

Antipodes

Revue trimestrielle publiée par ITECO - Centre de formation pour le développement et la solidarité internationale.

Antipodes propose un dossier thématique lié à l'actualité du développement, de la communication interculturelle et de la pédagogie des adultes.

Chaque année, ITECO publie également une série intitulée *Outils pédagogiques* consacrée à des contenus en lien avec les interventions pédagogiques et les séances de formation d'ITECO. Cette série propose des compilations thématiques d'articles et d'exercices publiés par Antipodes.

Pour en savoir plus : www.iteco.be

Traces de changements (ex Ehec à l'Ehec)

Revue bimestrielle publiée par le mouvement socio-pédagogique *ChanGements pour l'Égalité* (ex CGE - Confédération Générale des Enseignants).

Traces propose des récits de pratiques et des outils pédagogiques pour la classe, des articles de réflexion et des débats sur les différents courants pédagogiques, l'institution scolaire, les rapports école/société.

Les numéros 152 et 153 étaient consacrés à la *Pédagogie institutionnelle* (décembre 2001 et janvier 2002).

Le centre de documentation de la CGÉ est accessible du lundi au vendredi de 9h00 à 17h00 (tél : 02 218 34 50).

5000 titres y sont disponibles en consultation et en prêt ; des bibliographies sélectives et des publications réalisées par la CGÉ y sont en vente dont :

Noëlle DE SMET et Natalie RASSON, *A l'école de l'inter-culturel. Pratiques pédagogiques en débat*, Vie Ouvrière, 1993, 159 p.

Pour en savoir plus : www.changement-egalite.be

Dialogue

Revue trimestrielle publiée par le GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle), mouvement de recherche et de formation en éducation.

Dialogue se définit comme une revue de recherche, d'échange et de confrontation sur des pratiques transformatrices en éducation. S'y expriment des enseignants, des éducateurs, des travailleurs sociaux, militants associatifs,.... tous chercheurs en éducation.

Pour en savoir plus : www.gfen.asso.fr

Sur le site, vous trouverez entre autres le texte d'orientation du GFEN qui fait suite au Congrès-Stage de Tours (juillet 2004), le catalogue des publications en vente et de nombreux documents en ligne à télécharger.

Groupe belge d'Education Nouvelle - GBEN

Le pendant du GFEN en Belgique.

Contact :

Rue de Falaen, 7 à 5644 Mettet

Tél./fax : 082 69 95 76

Courriel : contact@gben.be

Les articles envoyés par les membres du GBEN sont publiés en ligne sur le site : www.gben.be

A partir du site, un lien aussi vers le site international de l'Education nouvelle : www.lelien.org

Peuple et Culture

Mouvement démocratique d'action culturelle et éducative, Peuple et Culture (PEC) a été fondé en France en 1945 par des militants issus de la Résistance et s'est développé en un réseau d'associations régionales. Depuis ses débuts, Peuple et Culture a constitué un milieu favorable à la rencontre et à la formation d'associations, de militants politiques et syndicaux, d'enseignants, d'animateurs, de personnes engagées dans la lutte contre les inégalités sociales et culturelles.

Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles tient une permanence les 1^{er} et 3^{ème} mercredis du mois :

Au Centre Poly-Culturel Résistances

Jonruelle, 11-15 à 4000 Liège

Pour toute demande d'information à propos de Peuple et Culture : info@peuple-et-culture.be

Sur le site www.peuple-et-culture.be, vous pouvez notamment consulter une présentation de l'association, son Manifeste fondateur (1945) et son *Bulletin de liaison*.

France FONTAINE

Centre de documentation - Collectif Alpha

Ces revues sont en consultation au centre de documentation du Collectif Alpha :

Rue de Rome 12 à 1060 Bruxelles

Tél : 02 533 09 25

Courriel : cdoc@collectif-alpha.be

Elles sont également répertoriées dans le catalogue en ligne du centre :

www.centredoc-alpha.be

Reflect-Action

L'approche *Reflect-Action* vise à mettre en route des processus de transformation collectifs de la réalité en travaillant à partir de notre propre subjectivité et valeurs, en interaction avec les autres et avec le groupe.

Un atelier *Reflect-Action* était initialement programmé à l'Université d'automne. N'ayant finalement pas eu lieu, les personnes intéressées pourront suivre la formation lors des *Rencontres pédagogiques d'été* organisées par la Cgé du 16 au 21 août 2005.

L'atelier permettra d'acquérir des outils en vivant soi-même un processus personnel et collectif de changement, en cohérence avec les principes d'éducation permanente, et transposable notamment dans un groupe en formation. Il amènera à réfléchir à ses propres mécanismes de fonctionnement et à ceux du groupe, en termes de pouvoir, de genre, d'interculturalité, de construction de savoirs,... et à comprendre la logique d'un processus de transformation.

Pour plus d'informations :

Monique MEURET ou Benoît ROOSENS

Tél : 02 218 34 50 - Courriel : courriel.rpe@belgacom.net

Pour avoir d'ores et déjà un aperçu de l'approche *Reflect-Action*, nous vous renvoyons à l'article de Thierry PINOY paru dans le numéro 120 (décembre 2000-janvier 2001) du Journal de l'alpha, pp. 17-21 : *La méthode Reflect-Action : une approche de l'alphabetisation proche de celle de Paulo Freire.*



LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site web: <http://www.lire-et-ecrire.be>

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue d'Alost, 7 – 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 – fax 02 213 37 01
courriel: coordination.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-BORINAGE

place communale 2 – 7100 La Louvière
tél. 064 26 09 74 – fax 064 31 18 99
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi
tél. 071 27 06 00 – fax 071 33 32 19
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. et fax 069 22 30 09
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be



Consultez notre site sur internet

www.lire-et-ecrire.be