

Comprendre, réfléchir et agir le monde

BALISES POUR L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Cadre de référence pédagogique
de Lire et Écrire



DÉCEMBRE 2017

Groupe de travail :

Véronique Bonner – Lire et Écrire Bruxelles
Sandrine Colback – Lire et Écrire Bruxelles
Karyne Wattiaux – Lire et Écrire Bruxelles
Sophia Papadopoulos – Lire et Écrire Brabant Wallon
Stuart Wrathall – Lire et Écrire Brabant Wallon
Yolande Boulanger – Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage
Rosemarie Nossaint – Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut
Sabine Denghien – Lire et Écrire Wallonie picarde
Serge Delaive – Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme
Benoit Lemaire – Lire et Écrire Luxembourg
Marjorie Dozot – Lire et Écrire Namur
Delphine Versweyveld – Lire et Écrire Namur
Jean Constant – Lire et Écrire Verviers

Coordonné par :

Aurélié Audemar – Lire et Écrire Communauté française
Catherine Stercq – Lire et Écrire Communauté française

Avec la participation et l'appui :

des équipes régionales de Lire et Écrire
de Marina Mirkes – Interfédération des EFT/OISP

N.B. : Pour faciliter la lecture, le genre masculin est utilisé
pour désigner les hommes et femmes, ainsi que les formateurs
et formatrices, les apprenants et apprenantes,...



LIRE-ET-ECRIRE.BE

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Fonds social européen



TABLE DE MATIÈRES

Préambule	i
Introduction	ii
PARTIE 1 – CONTEXTE ET ENJEUX	1
1 Le contexte	3
1.1 Le temps	3
1.2 L'espace	4
1.3 L' idéologie	4
1.4 Quels savoirs et quelles compétences pour aujourd'hui et demain ?	6
2 Les enjeux de Lire et Écrire	7
Pour aller plus loin	8
PARTIE 2 – DE L'ALPHABÉTISATION	9
1 De quoi parle-t-on ?	11
1.1 Quelques définitions	11
1.2 Spécificités de l'alphabétisation	13
1.3 Distinguer l'alphabétisation du français langue étrangère ou langue seconde (FLE/FLS)	15
2 De qui parle-t-on ?	16
2.1 Pourquoi pousser la porte d'un centre d'alphabétisation ?	17
2.2 Exclusion, marginalité, insertion	18
3 Des causes de l'analphabétisme	20
4 Les temps de l'alphabétisation	22
5 Alphabétiser, comment ?	28
5.1 Différentes conceptions de l'alphabétisation	29
5.2 Différents modes de travail pédagogique en formation d'adultes	30
5.3 Différentes approches pour l'alphabétisation	31
5.4 L'influence des traditions de l'enseignement sur l'alphabétisation	32
5.5 Différents modes d'organisation	33
5.6 Différents référentiels de compétences pour l'alphabétisation	34
5.7 Des référentiels pour former ou pour sélectionner ?	48
Pour aller plus loin	49

PARTIE 3 – L’ALPHABÉTISATION POPULAIRE	51
1 Des finalités politiques	53
2 Un ancrage dans l’éducation populaire	54
3 L’alphabétisation populaire comme moyen d’action	56
3.1 Comprendre, réfléchir et agir le monde	56
3.2 Mettre en œuvre l’alphabétisation populaire	57
3.2.1 Une approche collective	60
3.2.2 Du sens	63
3.2.3 Des pédagogies émancipatrices	66
4 Quelques mots générateurs de l’éducation et de l’alphabétisation populaire	71
Apprendre – Autonomie – Citoyenneté – Conflit – Conscientisation – Culture – Démocratie Émancipation/libération – Participation – Intégration/insertion – Pédagogie	
5 Travailler en alphabétisation populaire	82
5.1 Agir pour le changement	82
5.2 Accompagner la construction des savoirs et compétences	82
5.3 Être garant du cadre	83
Pour aller plus loin	84
PARTIE 4 – COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE	85
1 À propos de ces savoirs et compétences	88
2 L’accès à la réflexion, la compréhension et l’action	90
S’AUTORISER	91
RÉFLÉCHIR – QUESTIONNER – CHERCHER	92
SE SITUER	93
COMPRENDRE LE MONDE	94
CONSTRUIRE ENSEMBLE	95
CRÉER ET AGIR SOLIDAIREMENT	96
3 L’accès aux langages fondamentaux	99
3.1 Une approche commune	100
3.2 Mettre les langages au centre de la Roue	101
LANGAGE ORAL	104
LANGAGE ÉCRIT	109
MATHÉMATIQUES	114
4 L’accès à l’information et aux savoirs de l’humanité	118
4.1 Accessibilité et TIC	119
4.2 Appropriation – Savoirs des sciences et savoirs d’expériences	120
4.2.1 Distinguer savoir, connaissance, information	120
4.2.2 Faire vivre le savoir comme une aventure humaine	121
4.2.3 Relier les connaissances – Croiser les savoirs et les pouvoirs	122
4.3 Développer ses compétences de recherche	124
Pour aller plus loin	125

PARTIE 5 – BALISES POUR L'ÉVALUATION	127
1 Évaluation : de quoi parle-t-on ?	130
1.1 L'enjeu de l'évaluation en alphabétisation populaire	130
1.2 L'éthique et l'évaluation	131
1.3 Une définition de l'évaluation	133
1.4 Des processus d'évaluation par les différents acteurs	135
2 Soutenir les apprentissages – Certifier les apprentissages	136
2.1 Brève distinction théorique	136
2.2 L'évaluation certificative	138
2.3 L'évaluation formative	140
3 Évaluer pouvoir et savoir	142
3.1. Les effets de la formation	142
3.2. Les projets et actions collectifs	143
4 Les différents moments et fonctions de l'évaluation – « La ronde du temps »	144
5 Les outils d'évaluation au service de la formation	146
5.1 La Roue sous ses différentes formes – Outil d'analyse	147
5.2 Des toiles d'araignée – Grilles d'autoévaluation	148
5.3 Mes chemins d'apprentissages – Portfolio des apprenants	148
5.4 L'utilisation de Mes chemins d'apprentissages	150
6 « La ronde du temps » – Quelques mises en pratiques	151
6.1 Accueillir en formation	151
6.2 Soutenir pendant la formation – Les évaluations continues	154
6.3 En fin d'une période de formation	159
Pour aller plus loin	161

PARTIE 6 – MISES EN PRATIQUE	163
1 À la manœuvre, le formateur	165
1.1 Mobiliser les richesses humaines	166
1.2 Mobiliser théories, pédagogies, techniques...	167
1.3 Mobiliser des situations	169
1.4 Mobiliser des ressources matérielles et les organiser	170
2 Faire tourner la Roue	171
2.1 Participation à « Charleroi, ville des mots » – Réalisation d'une exposition photo	174
2.2 Un local à transformer en un lieu « où on se sent chez soi »	178
2.3 Sensibiliser à l'analphabétisme – Le jeu « Les messagers de l'alpha »	182
Pour aller plus loin	185

BIBLIOGRAPHIE

www.lire-et-ecrire.be/balises

PRÉAMBULE

Trois constats ont motivé la rédaction de ce cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire :

- La difficulté à articuler dans nos pratiques les processus d'éducation populaire et les processus d'acquisition des savoirs.
- Les attentes et exigences croissantes des pouvoirs publics tant à l'égard des apprenants que des associations et la nécessité de disposer d'un référentiel répondant à nos propres enjeux.
- La pertinence toujours vérifiée de l'alphabétisation populaire comme projet politique et pédagogique et la nécessité de mieux la connaître et la comprendre.

Ce cadre a été réalisé par un groupe de travail composé de formateurs, de conseillers pédagogiques, de coordinateurs, de chargés de projets des différentes régionales de Lire et Écrire.

Il s'est construit au long de quatre années d'échange et de réflexion à partir d'une recherche documentaire, de l'analyse des référentiels existants, de l'expérience et de l'expertise de ses membres, des apports de l'ensemble des formatrices et formateurs de Lire et Écrire récoltés lors d'une trentaine de journées de travail ainsi que des retours critiques de relecteurs et d'utilisateurs, formateurs et apprenants.

INTRODUCTION

Définir un cadre de référence pédagogique est toujours un projet politique qui, en orientant les finalités de l'apprentissage, dépasse largement les questions pédagogiques. Aucun référentiel ne se construit sans choix de finalités éducatives, sans choix des savoirs jugés bons à être enseignés, sans conception de ce que sont les savoirs et la manière d'apprendre, sans choix de modèle d'action, sans sélection de ceux qui auront accès aux espaces d'apprentissages. Les débats que ces questions suscitent obligent à expliciter les finalités et buts poursuivis, à se questionner sur qui décide des savoirs et compétences à acquérir et sur la manière dont les adultes peuvent les acquérir. Les référentiels permettent dès lors de sortir de l'implicite et par conséquent de soutenir les processus de formation et la participation, d'améliorer l'évaluation, de faciliter la communication. Cependant, dans le contexte actuel d'exclusion et de croissance des inégalités, les référentiels sont souvent utilisés comme outils administratifs de contrôle des associations et de gestion de flux de chômeurs, de migrants ou d'analphabètes. **C'est pourquoi, produire un outil de réflexion et d'action précisant la propre réponse de Lire et Écrire aux enjeux sociétaux de l'alphabétisation est aujourd'hui plus indispensable que jamais.**

Ce cadre de référence pédagogique, qui se base sur les valeurs et la vision de l'alphabétisation définies par la charte de Lire et Écrire, explicite les choix de l'alphabétisation populaire et concrétise leur mise en œuvre. Il sera utile s'il donne des repères communs, s'il anime les discussions en équipe, s'il soutient les processus de formation et la participation des apprenants, s'il permet la réflexion et la formalisation des pratiques, s'il améliore l'évaluation et permet aux apprenants de mieux maîtriser leurs chemins de formations, s'il facilite la communication et le travail avec les partenaires, s'il rend visible la réalité de l'alphabétisation populaire et la nature de son action, s'il permet de résister aux injonctions et modèles dominants.

Pour toutes ces raisons, il est indispensable de prendre le risque de l'écriture. Prendre le risque d'une écriture qui peut figer et objectiver des réalités de terrain parfois difficiles alors qu'elles nécessitent du « sur mesure » et de la créativité. Mais prendre ce risque avec la certitude que **loin d'être des espaces d'enfermement les cadres sont, comme les contraintes et les consignes, des conditions pour la réflexion et la créativité.**

Pour toutes ces raisons, Lire et Écrire prend aussi le risque de la publication, pensant que ce cadre pourra être utile à tous ceux qui, au-delà de son mouvement, s'intéressent à l'alphabétisation et, plus particulièrement, à l'alphabétisation populaire.

PARTIE 1
**CONTEXTE
ET ENJEUX :**
quels référentiels
et quelles compétences
pour quelle société ?
P. 1

PARTIE 2
DE
L'ALPHABÉTISATION
P. 9

PARTIE 3
Le choix de Lire et Écrire :
L'ALPHABÉTISATION
POPULAIRE
P. 51

PARTIE 6
MISES EN PRATIQUE
P. 163

**Cadre
de référence
pédagogique
DE LIRE ET
ÉCRIRE**

PARTIE 4
Savoirs et
compétences pour
**COMPRENDRE,
RÉFLÉCHIR ET
AGIR LE MONDE**
P. 85

PARTIE 5
BALISES POUR
L'ÉVALUATION
P. 127

MES
CHEMINS
D'APPRENTIS-
SAGES

LES ROUES

Ce **CADRE DE RÉFÉRENCE PÉDAGOGIQUE** est composé de plusieurs parties qui peuvent se lire indépendamment les unes des autres et dans l'ordre que vous souhaitez, en fonction de vos questionnements, besoins et/ou centres d'intérêts.

Une première partie introductive, **CONTEXTE ET ENJEUX : quels référentiels et quelles compétences pour quelle société ?**, présente le contexte sociétal dans lequel se situe ce cadre ainsi que les raisons pour lesquelles Lire et Écrire publie aujourd'hui ces *Balises pour l'alphabétisation populaire*. Elle rappelle qu'aucun référentiel ne se construit sans choix de finalités éducatives, sans choix des savoirs « jugés bons » à être enseignés, sans conception de ce que sont les savoirs et la manière d'apprendre, sans choix de modèle d'action, sans sélection de ceux qui auront accès aux espaces d'apprentissages. Choix qui sont toujours marqués culturellement et politiquement.

Si vous vous questionnez sur l'alphabétisation en général et que vous voulez découvrir ou en savoir plus sur ce champ de formation, vous vous dirigerez vers la deuxième partie de ce document : **DE L'ALPHABÉTISATION**. Vous y trouverez également la présentation de référentiels pour l'alphabétisation qui ont alimenté ce cadre.

Si vous voulez en savoir plus sur l'alphabétisation populaire, la troisième partie, **Le choix de Lire et Écrire : L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE**, précise les finalités de Lire et Écrire, « *Développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité* », définit les principes politiques et pédagogiques de l'alphabétisation populaire et présente la « Roue de l'alphabétisation populaire » qui concrétise ce cadre de référence pédagogique.

La quatrième partie, **Savoirs et compétences pour COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR et AGIR LE MONDE**, définit ces savoirs et compétences en lien avec les enjeux de l'alphabétisation populaire. Elle précise également ce que Lire et Écrire entend par acquérir et maîtriser les langages fondamentaux : oral, écrit et mathématiques. Elle poursuit la construction de la Roue qui illustre l'interdépendance et l'articulation des enjeux, pouvoirs et savoirs de l'alphabétisation populaire.

La cinquième partie, **BALISES POUR L'ÉVALUATION**, traite de l'évaluation et de la manière dont elle peut soutenir les processus d'apprentissages ainsi que la maîtrise par l'apprenant de son parcours de formation.

Pour faciliter la construction et l'évaluation par les apprenants et les formateurs de leurs itinéraires d'apprentissages, ce cadre de référence s'accompagne d'outils d'animation, d'analyse et d'évaluation : **LES ROUES**, ainsi qu'un portfolio pour l'apprenant : **MES CHEMINS D'APPRENTISSAGES**.

La dernière partie, **MISES EN PRATIQUE**, présente la mise en œuvre, les pédagogies utilisées en alphabétisation populaire ainsi que quelques récits de pratique et exemples d'utilisation de la Roue.

Chaque partie se termine par une brève bibliographie principalement constituée des Journaux de l'alpha qui traitent des sujets abordés et proposent des mises en pratiques en lien avec ceux-ci. Chaque Journal de l'alpha présente également une bibliographie et des références détaillées.

Pour réaliser ce cadre, nous avons fait appel à de nombreux auteurs et utilisé de nombreux documents. Une bibliographie des auteurs qui ont nourri ce travail et que nous n'avons pas hésité à co-piller, se trouve sur le site. D'autres documents qui constituent ce cadre sont accessibles et téléchargeables en ligne via le site de Lire et Écrire dans l'espace consacré à ces Balises pour l'alphabétisation populaire (www.lire-et-ecrire.be/balises).

Vous y trouverez :

- La charte de Lire et Écrire
- Ce cadre
- La Roue de l'alphabétisation populaire. Photocopiage en grand format permet de l'afficher. Photocopies, découpages et épingles de Paris permettent de la construire et de la faire tourner.
- Ses différents dépliages en format plan, imprimables en format A3.
 - Roue de synthèse des enjeux transversaux.
 - Roue à remplir ayant comme centre l'objet de travail d'une personne ou d'un groupe (projet, question de recherche, situation à transformer,...).
 - Roues à remplir ayant comme centre le langage oral, le langage écrit ou les mathématiques.
 - Roues complétées détaillant les ressources nécessaires à l'acquisition des différents langages.
 - Un A4 pour chaque élément de la Roue, pour la déplier en très, très grand.
- Des rouages : l'ensemble des pictogrammes du cadre, des pictogrammes illustrant les ressources personnelles des acteurs sur lesquelles s'appuyer, des rouages vides à illustrer,...
- Chemins En jeux : un jeu de rouages pour construire et analyser un projet de formation.
- Mes chemins d'apprentissages, portfolio pour l'apprenant.
- Différentes grilles d'auto et de co-évaluation sous format de tableau à double entrée.

D'autres documents y seront également accessibles, au fur et à mesure de leur réalisation : récits de pratiques, fiches pédagogiques, outils, apports théoriques, réflexions et analyses complémentaires.

PARTIE 1

CONTEXTE ET ENJEUX



QUELS RÉFÉRENTIELS ET
QUELLES COMPÉTENCES POUR
QUELLE SOCIÉTÉ ?

PARTIE 1

**CONTEXTE
ET ENJEUX :**

quels référentiels et
quelles compétences
pour quelle société ?

1 Le contexte	3
1.1 Le temps	3
1.2 L'espace	4
1.3 L' idéologie	4
1.4 Quels savoirs et quelles compétences pour aujourd'hui et demain ?	6
2 Les enjeux de Lire et Écrire	7
Pour aller plus loin	8

1 LE CONTEXTE

Les définitions de l’alphabétisation, des « savoirs de base », des « compétences clés » nécessaires pour affronter la vie et le travail ne sont ni universelles ni objectivables. Ces définitions sont toujours liées à un temps, un espace, une idéologie.

1.1 Le temps

Le temps c’est aujourd’hui, au début de ce XXI^e siècle.

C’est **une société de l’écrit**, marquée par la révolution numérique qui en développe les usages, amenant à lire et écrire de plus en plus, tout en modifiant profondément la nature de la lecture et en diversifiant ses modes, ce qui nécessite la maîtrise de nouvelles compétences. Avec les bases de données, les réseaux et les moteurs de recherche, il s’agit d’apprendre à utiliser les supports numériques de l’écrit. Mais aussi d’apprendre à rechercher, à trier et à décoder les informations et les images. Étant donné la place des médias dans notre quotidien et le large accès à une masse d’informations non hiérarchisées, non traitées, parfois fausses, l’usage du doute et de l’esprit critique devraient être, aujourd’hui plus que jamais, des compétences de base incontournables.

C’est aussi une société de l’écrit dans laquelle, paradoxalement, vivent des adultes et des jeunes qui ne savent pas ou peu lire et écrire.

C’est une société de l’écrit qui se dote d’un système scolaire qui ne permet pas à tous les élèves d’acquérir les compétences à l’écrit que par ailleurs cette même société appelle de ses vœux et qui est reconnue pour sa ségrégation et son iniquité.

C’est **une société de l’exclusion**, marquée par un chômage qui touche principalement les jeunes et les moins qualifiés, par l’augmentation de la précarité et de la pauvreté, par un « État social actif » qui stigmatise les plus faibles.

Ces clivages sociaux de plus en plus grands se marquent aussi en termes de savoirs de base. Si le niveau de scolarité augmente et s’il y a bien de moins en moins de personnes en grande difficulté avec l’écrit, l’écart entre ces personnes et le reste de la population se creuse. Aujourd’hui les moins « compétents », qui représentent quelque 13% de la population adulte dans les pays de l’OCDE, sont laissés pour compte. Ils ont les moins bons revenus, le plus haut taux de chômage, la moins bonne santé, la moins bonne offre de formation et le plus de difficultés à y entrer,...

La révolution numérique implique des changements dans l’organisation du travail, ce qui entraîne une évolution des compétences demandées par les entreprises et aura pour conséquence de « produire » des illettrés par déclassement technologique. Ainsi l’OCDE souligne qu’« *en plus de maîtriser les compétences propres à leur emploi, les travailleurs du XXI^e siècle doivent posséder un bagage de compétences en traitement de l’information et différentes compétences ‘génériques’ telles que la communication interpersonnelle, l’auto-organisation et la capacité d’apprentissage* ».

Elle définit les « compétences élémentaires » comme étant : « *la capacité de résoudre des problèmes dans des environnements à forte composante technologique (l’aptitude à utiliser les technologies pour résoudre des problèmes et accomplir des tâches complexes) ; la compréhension de l’écrit (la capacité de comprendre et d’utiliser des informations contenues dans un texte écrit dans divers contextes afin d’atteindre des objectifs et d’enrichir ses connaissances) ; et le calcul (l’aptitude à utiliser, appliquer, interpréter et communiquer des informations et des concepts mathématiques).* »

C'est **une société en crise**. Crise économique. Crise environnementale. Crise de la démocratie. Guerres aux frontières de l'Europe,... Crises qui produisent des crises d'identité, du lien, du sens, du pouvoir, des valeurs.

Le plus fondamental aujourd'hui est donc la nécessité de pouvoir vivre dans un monde qui est incertain, complexe et chaotique, et d'accéder aux savoirs permettant d'affronter l'incertitude et les crises du monde.

1.2 L'espace

Notre espace aujourd'hui, ce sont des espaces. Des espaces de vie au quotidien avec leurs spécificités parfois très locales. Mais aussi le monde. Monde auquel nous sommes reliés par les médias, par les migrations et voyages, par la globalisation de l'économie, des conflits, des phénomènes climatiques,... Monde qui élargit notre histoire et l'espace géopolitique de notre quotidien. Et l'Europe. Qui change aussi. Qui s'interroge sur ses frontières et les voit se modifier : avec ou sans la Turquie, l'Ukraine, le Royaume-Uni ? Qui questionne nos identités : européennes, nationales, régionales,... ? Qui se divise sur l'accueil des migrants.

Une Europe qui s'intéresse également directement à l'éducation et à la formation, en proposant objectifs et contenus. Et qui, tout comme notre État et nos Régions, marque notre quotidien de ses idéologies et de sa culture.

Le plus fondamental aujourd'hui est de pouvoir se situer dans ce monde qui bouge et d'accéder aux savoirs nécessaires à la compréhension des enjeux géopolitiques dans un monde global.

1.3 L'idéologie

L'éducation et la formation, dont l'alphabétisation, ont un effet intégrateur et un effet émancipateur. Elles remplissent trois fonctions. Une fonction économique et professionnelle (former la main-d'œuvre nécessaire au développement économique de la société). Une fonction sociale et culturelle (former les citoyens pour qu'ils s'intègrent et participent à la vie de la cité). Une fonction morale (former de « bons » travailleurs et de « bons » citoyens).

L'alphabétisation n'échappe pas aux tensions entre ces finalités. Comme le souligne l'UNESCO, l'alphabétisation peut tout aussi bien « *entraîner l'aliénation de l'individu en l'intégrant à un ordre établi sans lui. Elle peut l'intégrer, sans sa participation, à un modèle étranger de développement* ». Ou au contraire « *donner des possibilités d'épanouissement à sa conscience critique et à son imagination créatrice, permettant ainsi à chacun de prendre part, en acteur responsable, à toutes les décisions dont dépend son destin* ».

Elle n'échappe pas non plus aux tensions entre les différentes fonctions de la formation. Alphabétiser pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle ? Favoriser l'insertion sociale ? Favoriser l'acquisition de compétences comportementales ? Favoriser la pensée critique ?

1.3.1 De la citoyenneté active au citoyen activé

Tant dans les politiques d'intégration et de cohésion sociale que dans les politiques d'insertion socioprofessionnelle, une véritable idéologie de l'activation se développe. Centrée sur l'individu et son autonomie, sur une injonction paradoxale de participer,

sur l'obligation de s'agiter dans son parcours professionnel mais aussi dans ses parcours d'intégration et de citoyenneté. Pour être de « bons » parents, pour avoir droit à la nationalité, etc.

De plus, même si les récents attentats ont remis les questions de citoyenneté à l'agenda, la dimension professionnelle tend à occulter les autres questions. Si, dans les textes les plus récents de l'OCDE, la « construction des compétences adéquates » est toujours formulée avec un double objectif (contribuer à la prospérité économique et contribuer à la cohésion sociale), l'accent est de plus en plus mis sur l'importance d'avoir une main-d'œuvre qualifiée pour assurer la productivité et le développement dans un contexte d'économie mondialisée. Main-d'œuvre qu'il s'agira d'activer pour qu'elle acquière, tout au long de sa vie, les compétences utiles. Et ce d'autant plus que les individus peu qualifiés sont jugés guère susceptibles d'entamer des activités de formation de leur propre initiative.

1.3.2 De la connaissance à l'économie de la connaissance

Aujourd'hui, les politiques européennes, qu'elles soient sociales, culturelles, d'éducation, de formation, de lutte contre la pauvreté, d'immigration,... convergent vers les buts de l'employabilité et de la compétitivité. Et les champs de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et des sports sont priés d'apporter une « contribution majeure » aux objectifs de croissance et d'emploi.

En se donnant comme objectif « *de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde* », l'Europe tend à réduire la connaissance et son sujet à l'état de marchandise. L'OCDE, elle, n'hésite pas lorsqu'elle souligne qu'« *en résumé, les compétences sont devenues la monnaie mondiale des économies du XXI^e siècle, une 'monnaie' qui peut toutefois se déprécier à mesure que les attentes des marchés du travail évoluent et que les individus perdent les aptitudes qu'ils n'utilisent pas. Pour qu'elles gardent leur valeur, les compétences doivent être améliorées pendant toute la vie.* »

Si des objectifs d'équité et d'inclusion sociale sont également présents, ils apparaissent en deuxième plan et toujours très fortement liés aux objectifs économiques. La majorité des politiques sont aujourd'hui recentrées vers l'emploi dans un contexte d'activation menant à l'exclusion des personnes les plus en difficultés.

1.3.3 L'approche référentielle comme outil de normalisation

Les différentes politiques d'insertion socioprofessionnelle, d'emploi, d'immigration, de cohésion sociale, d'éducation permanente,... tendent vers une utilisation de l'approche référentielle comme outil de normalisation et d'homogénéisation des pratiques. Cette normalisation, censée améliorer et optimiser la mobilité des apprenants et l'accès à la formation, est associée à une volonté de cadrage et de prescription des pouvoirs publics finançant les actions. Elle n'est pas sans risques pour les personnes en situation d'analphabétisme, les associations et autres acteurs de la formation : arbitrage sur les financements entre acteurs de la formation, visions programmatiques et linéaires, normes de durée de formation, contrôles renforcés sur l'efficacité supposée des dispositifs de formation, contrôles des résultats d'apprentissage des personnes par les pouvoirs publics. Elles associent aussi l'approche référentielle à une volonté de pouvoir positionner les individus, donc de les classer, et ce le plus vite possible, dans des systèmes informatisés

de gestion de main-d'œuvre ne supportant ni les chemins buissonniers ni la complexité. L'approche référentielle est également utilisée comme outil administratif de gestion de flux de chômeurs, de migrants ou d'analphabètes,... et comme outil de tri et de sélection. Cette utilisation entraîne une différenciation qui est à l'origine de dérives, notamment celle qui consiste à réserver aux plus avancés le travail sur les composantes sémantiques, textuelles ou culturelles, pourtant indispensables pour accéder à l'écrit, ce qui renforce l'exclusion des plus démunis.

Les débutants maîtriseront les mots et seront exécutants. Les niveaux intermédiaires maîtriseront les phrases et seront contremaitres. Les plus avancés maîtriseront les textes et seront cadres. La maîtrise des discours restera réservée aux dirigeants.

1.4 Quels savoirs et quelles compétences pour aujourd'hui et demain ?

Les fonctions économiques et culturelles de l'éducation et de la formation ainsi que leurs finalités intégratives et émancipatrices sont aujourd'hui particulièrement en tension. Avec d'une part les réflexions de l'OCDE et de l'Europe (mais aussi de l'État belge et de la Fédération Wallonie-Bruxelles) sur la recherche des « compétences nécessaires pour le développement d'une économie de marché compétitive », d'autre part les réflexions de chercheurs, rassemblés notamment autour d'Edgar Morin sur la recherche des « connaissances nécessaires pour pouvoir comprendre le monde et affronter la complexité et l'incertitude du XXI^e siècle ».

Dès lors, quels savoirs de base pour aujourd'hui et demain ? Ceux nécessaires à la formation d'un individu informé libre de son jugement et de ses actes, éclairés par le savoir et la réflexion ? Ceux nécessaires au formatage comportemental d'une main-d'œuvre flexible ? Ceux nécessaires pour être compétitifs et plus forts dans cette économie ? Ceux nécessaires pour affronter le monde et ses crises économiques, climatiques, écologiques, énergétiques, alimentaires, sociales, culturelles, politiques ?

Aucun référentiel ne se construit sans choix de société : sans choix de finalités éducatives, sans choix des savoirs « jugés bons » à être enseignés, sans choix des publics concernés, sans conception de ce que sont les savoirs et comment on apprend, sans choix de modèle d'action,...

Comme le rappelle l'Atelier de Pédagogie Sociale – LE GRAIN, toute éducation est sociale et politique :

- « L'éducation est sociale et politique par son contenu.
- L'éducation est également sociale et politique par les modalités de sa mise en œuvre. Les dispositifs éducatifs sont toujours une réponse instituée à une condition sociale. Les méthodes de formations elles-mêmes sont une manière d'organiser institutionnellement des interactions entre formateurs et formés.
- L'éducation est politique, enfin, par la définition des visées éducatives qui orientent le choix des contenus, des méthodes et des dispositifs. »

2 LES ENJEUX DE LIRE ET ÉCRIRE

Définir un cadre de référence pédagogique est dès lors un projet politique qui, en orientant les finalités et enjeux de l'apprentissage, dépasse les questions pédagogiques.

C'est pourquoi se positionner comme mouvement et produire un outil précisant la propre réponse de Lire et Écrire aux enjeux sociétaux des buts et finalités de l'alphabétisation, permettant de résister aux injonctions et modèles dominants, est aujourd'hui plus indispensable que jamais.

La rédaction de ces balises pour l'alphabétisation de Lire et Écrire se situe également dans un moment très particulier. Un moment où les atteintes à la démocratie et à la citoyenneté (augmentation sans précédent des inégalités économiques, état d'urgence, fermeture des frontières, remise en cause de la liberté de penser, rejet de l'autre, violences et assassinats de masse, etc.) sont telles que les valeurs démocratiques sont de plus en plus mises à mal.

Lire et Écrire, comme l'ensemble des associations d'alphabétisation, vit ce contexte au quotidien. Au travers des apprenants pour qui l'exercice effectif des droits économiques, sociaux, politiques et culturels est de plus en plus problématique. Au travers des apprenants dont les trajectoires migratoires sont de plus en plus inhumaines. Au travers des contraintes administratives de plus en plus bureaucratiques et normatives qui touchent au sens et aux moyens d'actions des associations, ce qui a des effets sur leurs pratiques pédagogiques.

Ces réflexions et nos actes au quotidien qui, aux yeux de certains, peuvent apparaître dérisoires sont dès lors, sans aucun doute, plus utiles que jamais.

Ce cadre de référence pédagogique se base sur les valeurs et la vision de l'alphabétisation définies par la charte de Lire et Écrire. Il explicite les choix pédagogiques de l'alphabétisation populaire et concrétise leur mise en œuvre. Il poursuit également les enjeux suivants :

Disposer d'un cadre de travail commun et explicite au mouvement Lire et Écrire.

- Un cadre effectivement utilisé par tous et intégrant les enjeux des différentes réalités régionales, dont celui des différentes reconnaissances par les pouvoirs publics.
- Un cadre qui clarifie ses choix politiques et pédagogiques.

Affirmer l'alphabétisation populaire comme projet politique et comme pratique pédagogique.

- Un cadre qui relie intentions politiques et acquisition des savoirs de base, et en assure la cohérence.
- Un cadre qui articule concrètement processus d'éducation populaire et processus d'apprentissage des savoirs de base.

Formaliser les pratiques de formation et d'évaluation.

- Un cadre qui précise buts et objectifs de formation, choix et modes d'actions pédagogiques, choix et modes d'évaluations.
- Un cadre qui soutient la réflexion, la compréhension et l'action par l'apport de connaissances théoriques et de grilles d'analyses.

Soutenir l'apprenant dans la maîtrise de son parcours de formation.

- Un cadre qui soutient les processus de formation et de participation des apprenants.
- Un cadre qui propose aux apprenants des méthodes et outils d'analyse, d'évaluation et de formalisation de leurs chemins d'apprentissages, de formations, de savoirs, de pouvoirs,...

Communiquer avec les partenaires.

- Un cadre qui permet d'appréhender la réalité de l'alphabétisation populaire et la nature de son action.

Ce cadre de référence pédagogique est dès lors une base de travail indispensable pour notre mouvement. Il sera utile s'il donne des repères communs, s'il anime les discussions en équipe, s'il soutient les processus de formation et la participation des apprenants, s'il améliore l'évaluation, s'il facilite la communication et le travail avec les partenaires, s'il rend visible la réalité de l'alphabétisation populaire et la nature de son action. S'il permet de résister aux injonctions et modèles dominants.

POUR ALLER PLUS LOIN**Création de référentiels pour la formation**

Journal de l'alpha, n°202, 3^e trimestre 2016

(www.lire-et-ecrire.be/ja202)

Se former : liberté ? contrainte ?

Journal de l'alpha, n°198, 3^e trimestre 2015

(www.lire-et-ecrire.be/ja198)

L'État social actif. Où conduit l'activation et quels enjeux pour l'alpha ?

Journal de l'alpha, n°189, mai-juin 2013

(www.lire-et-ecrire.be/ja189)

PARTIE 2

DE L'ALPHABÉTISATION

Alphabétisation

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

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

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

Rachid Boudjedra

1 De quoi parle-t-on ?	11
1.1 Quelques définitions	11
1.2 Spécificités de l'alphabétisation	13
1.3 Distinguer l'alphabétisation du français langue étrangère ou langue seconde (FLE/FLS)	15
2 De qui parle-t-on ?	16
2.1 Pourquoi pousser la porte d'un centre d'alphabétisation?	17
2.2 Exclusion, marginalité, insertion	18
3 Des causes de l'analphabétisme	20
4 Les temps de l'alphabétisation	22
5 Alphabétiser, comment ?	28
5.1 Différentes conceptions de l'alphabétisation	29
5.2 Différents modes de travail pédagogique en formation d'adultes	30
5.3 Différentes approches pour l'alphabétisation	31
5.4 L'influence des traditions de l'enseignement sur l'alphabétisation	32
5.5 Différents modes d'organisation	33
5.6 Différents référentiels de compétences pour l'alphabétisation	34
5.7 Des référentiels pour former ou pour sélectionner ?	48
Pour aller plus loin	49

1 DE QUOI PARLE-T-ON ?

Précisons que l'on parle de l'alphabétisation des adultes. Est considéré comme « adulte » toute personne de plus de 18 ans. Soit l'âge de la majorité et de la fin de l'obligation scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

1.1 Quelques définitions

En 1958, l'UNESCO adopte une première définition de l'analphabétisme des adultes, qui a le mérite d'être simple et concrète : « *Une personne est analphabète si elle ne peut ni lire ni écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne.* »

En 1978, l'UNESCO adopte une définition de l'analphabétisme fonctionnel, toujours en usage aujourd'hui : « *Une personne est analphabète du point de vue fonctionnel si elle ne peut pas se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté.* » Définition plus large mais qui implique de préciser ce qu'est un « fonctionnement efficace de son groupe » et quelles sont « les activités qui y contribuent ». Et renvoie toujours aux mêmes questions : **Quels référentiels, quelles compétences, quelle alphabétisation pour quelle société ?**

En 1981, ATD Quart Monde utilise un nouveau mot « l'illettrisme » pour lever le voile sur une réalité jusqu'alors niée. L'analphabétisme n'est pas seulement le fait du Tiers Monde. Il persiste parmi les populations autochtones, pourtant soumises à l'obligation scolaire dans nos sociétés dites « avancées ». Le concept d'illettrisme a été inventé dans le but de faire prendre conscience de ce dysfonctionnement profond des sociétés occidentales. Ce concept est alors de nature essentiellement politique et médiatique, la définition de l'illettrisme étant la même que la première définition de l'UNESCO.

Si aujourd'hui le Petit Larousse distingue l'analphabète « *qui n'a jamais appris à lire et à écrire* » de l'illettré « *qui ne maîtrise ni la lecture ni l'écriture* », cette distinction est absolument inefficace pour caractériser deux types de publics tant les histoires personnelles, les connaissances, les expériences, les représentations, les stratégies divergent d'un individu à l'autre. Cette définition ne précise pas non plus ce que l'on entend par « maîtrise » de l'écrit. Si ce n'est en référence au premier sens du terme « illettré » qui est celui « *d'inculte* ». L'illettré étant alors celui qui ne maîtrise pas une culture, celle de la langue écrite et de sa littérature.

Les mots « analphabètes » et « illettrés » sont des mots qui apprennent peu de choses sur la réalité dont on voudrait parler. Avec leurs préfixes négatifs, ces mots établissent un rapport hiérarchique entre les personnes qui sont lettrées et celles qui ne le sont pas, alors même que la frontière entre analphabètes, illettrés/lettrés est floue. Avec leur renvoi à la rubrique « ignorance » des dictionnaires et à une liste de synonymes où l'on retrouve « *âne, arriéré, baudet, barbare, cancre, crétin, sot, stupidité,...* », ces mots ont une même connotation négative. Cette connotation est forte. Elle est incrustée dans notre conscience et notre inconscience. « *À moins de faire un effort délibéré, constant et patient pour nous dégager de ces associations, notre pensée en restera tributaire et prisonnière* », comme le souligne Serge Wagner.

Aujourd'hui, après avoir remplacé dans les définitions les termes négatifs « d'analphabète » et « d'analphabétisme » par les termes positifs « d'alphabète » et « d'alphabétisme », les nouveaux termes utilisés sont ceux de « littératie » et de « numératie ». Termes et définitions qui ont comme avantage de ne pas désigner et catégoriser des personnes mais de désigner et catégoriser des pratiques.

En 2013, l'OCDE définit :

- **La littératie** comme « *la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'engager dans des textes écrits pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel.* »
- **La numératie** comme « *la capacité de localiser, d'utiliser, d'interpréter et de communiquer des informations et des concepts mathématiques afin de s'engager et de gérer les demandes mathématiques d'un éventail de situations de la vie adulte.* »
- **La résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique** comme « *la capacité à utiliser des technologies numériques, des outils de communication et des réseaux pour acquérir et évaluer de l'information, communiquer avec autrui et accomplir des tâches pratiques.* »

Mais ici aussi les mêmes questions se posent. **Quels référentiels, quelles compétences, quelle littératie, quelle numératie, quelles tâches pratiques, quelle alphabétisation pour quelle société ?**

L'Europe, qui parle elle de « compétences clés », définit la compétence « communication en langue maternelle » comme étant la « *faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire), et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle* ».

Paulo Freire considère lui l'alphabétisation des adultes comme une stratégie de libération. Misant sur la capacité de toute personne et de tout groupe d'être créateur de culture et sujet de l'histoire, l'alphabétisation a pour visée la lecture de la société et sa transformation. Loin de concevoir l'alphabétisation comme un transfert technique de compétences, Paulo Freire estime que « *les apprenants doivent écrire leur propre histoire et lire leur propre réalité* ». Cela suppose une compréhension critique du milieu et une action pour le transformer. C'est dans l'action et la réflexion, par le biais du dialogue, qu'éduqué et éducateur se constituent en sujets et cherchent à transformer le monde dans lequel ils vivent.

Pour l'Agence Nationale française de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLCI), au contraire, « *La lutte contre l'illettrisme est 'à la base de la base' car il s'agit de mettre à la portée de tous un socle fonctionnel qui regroupe les compétences nécessaires à la vie courante : circuler, faire des courses, prendre un médicament, choisir un programme de télévision, utiliser un appareil, lire une petite annonce, régler une facture, faire son budget, prendre le train,...* »

Ce ne sera que dans un deuxième temps qu'il s'agira « *d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation,...* »

L'Association Irlandaise d'Alphabétisation (NALA – National Adult Literacy Association) propose cette définition : « *L'alphabétisation implique l'écoute et la prise de parole, la lecture, l'écriture, les mathématiques et les usages quotidiens des technologies pour communiquer et gérer l'information. Mais ceci comprend plus que les compétences techniques de la communication : cela comprend aussi des dimensions personnelles, sociales et économiques. L'alphabétisation augmente la possibilité pour les individus, les familles et les communautés de réfléchir sur leur situation, d'explorer de nouvelles possibilités et d'initier le changement.* »

Comme le souligne l'UNESCO, les notions d'alphabétisation et d'alphabétisme s'avèrent à la fois complexes et dynamiques, continuant d'être interprétées et définies de multiples façons. L'idée qu'on se fait d'une personne alphabète ou analphabète est influencée par les recherches universitaires, les programmes institutionnels et l'expérience personnelle. Les théories de l'alphabétisation et de l'alphabétisme développées par les spécialistes ont évolué : d'abord exclusivement centrées sur les changements induits par l'alphabétisation au niveau individuel, elles se sont tournées vers des conceptions plus complexes, englobant le contexte social au sens le plus large, l'environnement alphabète et la société alphabète qui encouragent et facilitent la pratique de l'alphabétisme et les activités qui y sont liées. Du fait de ces évolutions et d'autres, la communauté internationale des responsables des politiques éducatives a adopté des conceptions élargies. Au lieu de voir dans l'alphabétisation un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socioéconomique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale.

L'UNESCO a par ailleurs précisé que « *développer l'alphabétisation c'est permettre à tous d'avoir le droit d'apprendre, c'est-à-dire :*

- le droit de lire et d'écrire,
- le droit de questionner et de réfléchir,
- le droit à l'imagination et à la création,
- le droit de lire son milieu et d'écrire l'histoire,
- le droit d'accéder aux ressources éducatives,
- le droit de développer ses compétences individuelles et collectives. »

1.2 Spécificités de l'alphabétisation

Au-delà de ces considérations générales, il paraît important de souligner des éléments qui constituent la spécificité des formations d'alphabétisation par rapport aux autres formations.

En alphabétisation, l'objet central de formation est très particulier, et ce à plusieurs titres.

L'alphabétisation a pour objet de travail **l'acquisition de savoirs dits « fondamentaux »** (parler, lire, écrire, calculer, ...), appelés ainsi parce que ce sont ceux qui, dans notre société de l'écrit, sont, selon l'avis du Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) sur l'appropriation des savoirs fondamentaux, « *les fondements indispensables, voies d'accès à d'autres apprentissages, à d'autres savoirs, à l'information. Ainsi qu'outils d'émancipation et d'accès à une forme de liberté.* » Limiter leur acquisition, par exemple en confondant élémentaire et rudimentaire, limite dès lors l'accès aux savoirs, à l'information, aux droits, à la participation,... et dès lors à la citoyenneté.

Tout comme pour l'analphabétisme et l'alphabétisation, il n'existe pas de définition absolue et universelle de ce que c'est lire, écrire, parler, calculer.

Ainsi, à titre d'exemple, selon que l'on adopte ou priorise l'un ou l'autre aspect de la définition du verbe « écrire », telle que celle du Petit Larousse Illustré 2016, les approches pédagogiques seront bien différentes !

« *Écrire (verbe transitif) :*

- *Tracer les signes d'un système d'écriture,*

- Orthographe,
- Adresser un message écrit à... ,
- Exprimer sa pensée par l'écriture. »

En ce qui concerne les mathématiques, s'agit-il de travailler sur les savoirs mathématiques pratiques en lien avec la gestion du quotidien ? De « faire des calculs » ? D'analyser un problème et de tenter d'en trouver la solution ? De se construire des concepts et d'utiliser le langage mathématique ? De traiter des données ? De travailler sur la « connaissance logicomathématique » ? Sur l'espace et le temps ? ...

Outre la difficulté de les définir, ces savoirs fondamentaux ont comme caractéristique d'être **des langages**, soit des objets de travail **qui touchent de manière forte à l'identité et à la culture**. Les acquérir oblige à des remaniements identitaires, entraîne la modification des modes de pensées, nécessite la déconstruction d'un monde sans écrit pour reconstruire un autre monde, celui de l'écrit, où l'espace et le temps sont différents.

S'alphabétiser, c'est changer d'identité mais aussi parfois **changer d'appartenance**, voire même **changer de camp** ; les différenciations entre groupes sociaux étant souvent vécues sur le mode du conflit et de la domination. Si la détention d'un savoir donné est associée à la différence entre deux groupes en relation de domination, se situer vis-à-vis de ce savoir sera une manière de se situer vis-à-vis de la domination elle-même. Expérience potentiellement ambivalente puisqu'acquérir le savoir des dominants, cela peut être à la fois légitimer la domination et remettre en cause la barrière qui sépare les deux groupes.

L'acquisition des langages fondamentaux nécessite également une inscription dans l'humanité, soit **la reconnaissance préalable** :

- **d'un statut d'humain** « libre et égal en dignité et en droit », conformément à l'article 1 de la Déclaration des droits de l'homme,
- **d'un statut de citoyen** à part entière,
- **d'un statut de penseur** amené à développer et mobiliser toutes les facultés cognitives propres à l'être humain.

Comme le souligne Jean Foucambert à propos de la lecture, « être lecteur, c'est vouloir rencontrer ce qui se passe dans la tête d'un autre pour mieux comprendre ce qui se passe dans la sienne. Mais cette attitude implique, tout à la fois, la possibilité de s'extraire de l'événement pour tenter d'en prendre une vue du dessus, l'évidence d'un surcroît de pouvoir sur le monde et sur soi à travers ce détour théorique et le sentiment de l'appartenance à une communauté de préoccupations qui vous pose, au-delà même d'un destinataire, comme un interlocuteur de ce que l'auteur produit. C'est tout cela qui constitue le statut de lecteur ; et c'est à partir de ce statut, préalable et inconditionnel, que chacun peut développer les réponses techniques qui lui permettent de l'exercer. Le statut précède le savoir. »

Comme le confirme ce témoignage d'un apprenant, participant à la conférence internationale de l'alphabétisation de l'UNESCO : « Comme ce qui se disait là-bas m'intéressait et que je ne voulais pas oublier, j'ai écrit vraiment beaucoup. Et maintenant, j'ose plus me lancer dans l'écriture. »

Enfin l'alphabétisation s'adresse à des adultes qui ne maîtrisent pas ces savoirs fondamentaux alors que ces savoirs sont, dans notre société, censés avoir été acquis dans l'enfance. Ce qui peut entraîner honte et perte d'estime de soi.

Sans oublier, pour certains, la difficulté d'effectuer les premiers apprentissages d'un langage écrit dans une langue qui n'est pas leur langue usuelle.

Ce n'est pas rien !

1.3 Distinguer l’alphabétisation du français langue étrangère ou langue seconde (FLE/FLS)

L’ensemble des éléments qui précèdent nous rappelle que l’alphabétisation s’adresse aux adultes qui ne maîtrisent pas les savoirs fondamentaux et plus particulièrement aucune langue écrite. Les personnes qui ne maîtrisent pas le français oral mais qui lisent et écrivent dans une langue ne sont pas analphabètes, même si cette langue écrite n’a pas le même alphabet ou n’est pas alphabétique. Elles ne sont donc pas concernées par l’alphabétisation mais bien par le FLE/FLS.

Tout comme une personne qui apprend une deuxième langue ne réapprend pas à parler, une personne qui maîtrise une langue écrite ne réapprend pas à lire et à écrire. Elle s’appuiera sur sa maîtrise du passage du sens au signe et du signe au sens dans un système écrit pour s’ajuster à un nouveau système. Alors qu’une personne analphabète doit construire le lien entre l’oral à l’écrit ce qui, quel que soit le mode d’écriture, va nécessiter une réorganisation plus fondamentale tant de son cerveau que de sa manière de voir le monde et d’y agir.

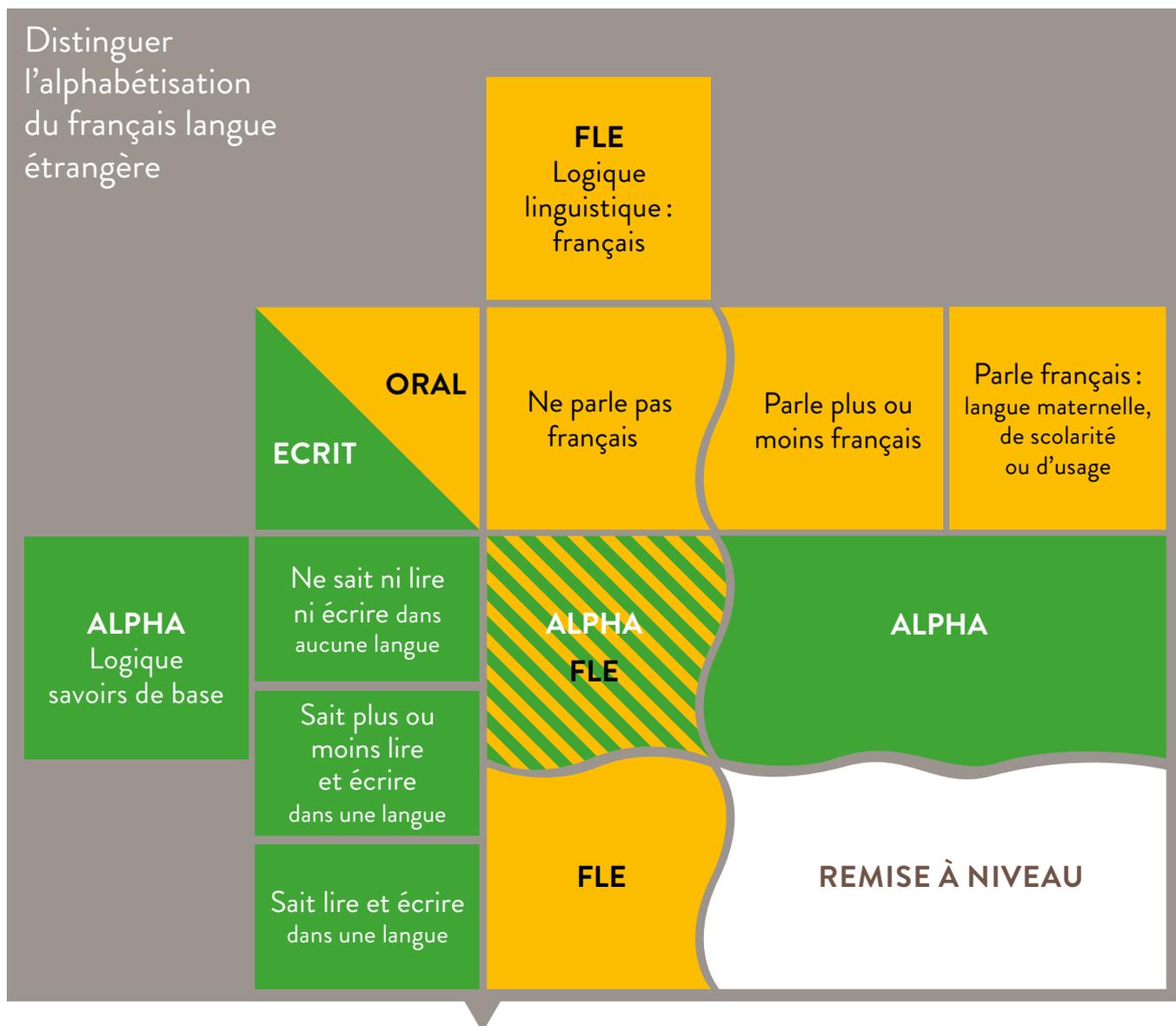
Les apprenants qui maîtrisent l’écrit pourront en outre recourir à des outils tels que la transcription ou les dictionnaires pour renforcer, structurer ou développer leurs acquis. Ce que ne pourront faire les apprenants non ou trop faiblement scolarisés.

De plus, pour les personnes analphabètes, il ne s’agit pas seulement d’acquérir des codes linguistiques mais bien d’entrer dans la culture écrite, ce qui modifie leur rapport au langage et leur rapport au monde.

Enfin, les formations FLE/FLS ont une porte d’entrée linguistique : l’acquisition du français, alors que les formations d’alphabétisation ont comme porte d’entrée l’acquisition des langages fondamentaux et savoirs de base.

Néanmoins les champs institutionnels de l’alphabétisation du FLE/FLS peuvent se croiser pour les personnes débutantes en français oral et qui abordent pour la première fois de leur vie l’apprentissage d’un langage écrit, comme l’illustre le tableau ci-dessous.

Ce tableau illustre aussi la difficulté, voire l’impossibilité de définir les limites de chaque case. Le niveau de littératie de chacun varie selon les situations de lecture ou d’écriture et **se situe sur un continuum**. Il en est de même pour la maîtrise orale d’une langue. Toute découpe en tranche par l’un ou l’autre test ne peut être qu’indicative. D’une part, la définition des niveaux va varier selon les choix posés par les concepteurs du test. D’autre part, les personnes situées dans les niveaux intermédiaires tireront plus profit d’une approche « FLE » ou d’une approche « alpha » selon leur histoire de vie. Se posent dès lors toujours les mêmes questions. **Quels référentiels, quelles compétences, quelle littératie, quelle numératie, quelle alphabétisation pour quelle société ?**



Ce tableau se lit comme suit : horizontalement, le niveau de maîtrise du français oral, du plus débutant à gauche au plus avancé à droite. Verticalement, le niveau de maîtrise d'une langue écrite, du plus débutant en haut au plus avancé en bas. Le champ du FLE/FLS coupe verticalement le tableau, concernant les personnes qui ne parlent pas ou peu le français. Le champ de l'alphabétisation coupe horizontalement le tableau, concernant les personnes qui ne savent pas ou peu lire et écrire et ce dans aucune langue.

2 DE QUI PARLE-T-ON ?

Les définitions de l'analphabetisme (comme celles de l'illettrisme, que nous considérons ici comme synonymes) **sont subjectives**. Ces difficultés de définir et par conséquent de nommer les personnes concernées (analphabète, semi-analphabète, analphabète fonctionnel, analphabète de retour, illettré, personne en difficulté avec l'écrit,...) ne sont pas des hasards. Ces personnes sont désignées telles par la société en fonction de définitions des savoirs de base et de niveaux de maîtrise déterminés par des critères socioéconomiques, politiques ou administratifs externes à l'individu.

Ainsi, au XIX^e siècle, il suffisait de savoir signer pour échapper à tout soupçon d'analphabétisme. Aujourd'hui, l'Europe estime qu'un diplôme de l'enseignement secondaire est indispensable « *pour participer à la société, pour accomplir ses objectifs et pour développer ses connaissances et son potentiel* » et considère « en décrochage scolaire » tous les jeunes de 18 à 24 ans qui ne possèdent pas ce niveau de diplôme et qui ne poursuivent plus aucune forme d'étude ou de formation.

D'autre part, **chacun a une évaluation personnelle de sa relation à l'écrit ainsi qu'aux savoirs et compétences qui lui sont nécessaires pour mener à bien sa vie.** Certains estiment qu'ils en savent assez et refusent étiquettes et offre de formation. Certains arrêtent les cours satisfaits de savoir écrire leur adresse, d'autres attendent de trouver un travail, de pouvoir entrer en formation professionnelle ou de participer à la scolarité de leurs enfants, d'autres encore veulent savoir lire le journal ou écrire un roman,...

Chacun a également une histoire sociale et personnelle dans laquelle « la fabrique de l'illettrisme » joue ou a joué, selon des modalités variables, induisant de multiples « profils » parmi les personnes en difficultés avec l'écrit.

Nous reprendrons ici, à titre d'exemple, deux typologies qui nous paraissent éclairer de manière intéressante différentes logiques et différents profils. En soulignant que nommer des profils n'a pas pour but de stigmatiser les personnes. Il s'agit de faire apparaître leur hétérogénéité et de tenter de comprendre ce qui se joue dans chacun des profils au regard des apprentissages.

2.1 Pourquoi pousser la porte d'un centre d'alphabétisation?

Cette première typologie se base sur une enquête menée auprès d'anciens apprenants du Collectif Alpha à qui l'on a demandé pourquoi ils s'étaient décidés un jour à pousser la porte de l'école et à quoi pouvait bien leur servir d'apprendre à lire et à écrire. Cette étude a permis de définir 4 profils correspondant à 4 logiques. Une même personne pouvant bien entendu passer de l'un à l'autre groupe en cours de formation ou au cours de sa vie.

2.1.1 Profil « recyclage »

Ce groupe se définit d'emblée comme lecteur. On sait lire, mais on suit la formation pour avoir un plus. Ce sont des « analphabètes par déclassement technologique ». Il s'agit pour eux de se maintenir à la hauteur, vis-à-vis du travail, mais aussi vis-à-vis des enfants. Il s'agit de se mettre à la page. Le plus souvent, ce groupe arrête satisfait ou pour des raisons extérieures à la formation.

2.1.2 Profil « projet »

Ce groupe se définit dans une perspective de changement. Un événement dans la vie et l'écrit apparaît comme un outil nécessaire pour mener à bien un nouveau projet : élever des enfants, suivre leur scolarité, changer ou évoluer dans son travail, trouver un travail, s'intégrer dans un nouveau milieu, dans la société belge, réaliser son rêve une fois les enfants partis et le temps de la pension venu,... Ces personnes arrêtent quand leur projet est réalisé ou se rendent compte qu'il n'y a pas de lien direct entre leur projet et la maîtrise de l'écrit. Ils vont alors basculer dans l'un des autres groupes.

2.1.3 Profil « loisir actif »

Ce groupe est celui des personnes dont l'économie n'a plus besoin : prépensionnés, chômeurs de longue durée,... La disparition de leur statut social de travailleur enlève sens à leur vie. D'autant plus si c'est pour travailler que l'on a migré. Alors, ils vont au cours. Parce qu'« aller à l'école », c'est ce qui se rapproche le plus d'« aller travailler ». Aller à l'école, c'est retrouver un groupe, une communauté, une nouvelle inscription sociale, dans un lieu légitime pour sa dignité et légitimé par les intervenants sociaux. Ils ne perdent pas leur temps, ils travaillent. Écrire, recopier quoi ? Pas d'importance. Ils ne sont pas là pour comprendre, ils sont là pour produire. Mais derrière cette conception de la formation – que le formateur vit parfois très mal – ce qui se dégage de ce groupe, c'est une demande de connaissance, de culture générale. Ils savent se débrouiller, ils ont des réseaux de solidarité, ils n'ont généralement pas honte de dire qu'ils ne savent pas lire. Ils viennent donc se cultiver. Et comme on n'a jamais fini de connaître, ils peuvent rester indéfiniment à « l'école », leur seul lieu légitime de reconnaissance sociale.

2.1.4 Profil « je sais/je ne sais rien = je suis/je ne suis rien »

Pour ce groupe, l'alphabétisation est vécue comme une obligation. À la fois il la rejette en disant : « On est quelqu'un, on est un bon travailleur, « ON SAIT »,... tout en ayant intériorisé une image d'eux-mêmes aliénante : « analphabète = bête », « je ne sais pas lire = je ne sais pas = je ne suis rien ». Ce groupe a constamment un discours paradoxal. Il y a le monde de l'écrit. Ils sont dehors. Ils veulent y entrer. Il faut une clé. Avec l'idée qu'on y rentre d'un coup ou pas du tout. C'est la baguette magique qui fait passer de l'autre côté du miroir avec et la peur et le désir d'entrer dans ce nouveau monde. Ils disent « on a besoin de savoir lire comme de manger », mais ils arrêtent les cours tôt, déçus, avec un nouveau sentiment d'échec, tout en disant « on se débrouille bien sans ». En associant JE NE SAIS PAS LIRE à JE NE SAIS RIEN, et JE NE SAIS RIEN à JE NE SUIS RIEN, ces apprenants perdent leur identité.

Jocelyne Giasson souligne que « *Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite. Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres mais pour 'être' tout simplement.* »

Aussi, selon Jean Patry, la personne analphabète/illettrée est celle chez qui l'identification a pris le pas sur l'identité. « *Elle n'est pas d'abord un être malheureux, marginal, exploité mais un être aliéné car privé de certains éléments essentiels de son identité. C'est cette aliénation qui est à la source des difficultés que la personne analphabète rencontre et celles qu'elle se crée elle-même.* »

S'émanciper de cette aliénation, qui correspond à « *l'état de l'être humain qui individuellement ou collectivement, par suite des conditions extérieures – familiales, économiques, sociales, politiques, religieuses, idéologiques – cesse de s'appartenir, est traité comme une chose, devient esclave des choses et des conquêtes mêmes de l'humanité qui se retournent contre lui* », est tant un but de l'alphabétisation qu'une condition nécessaire à l'apprentissage.

2.2 Exclusion, marginalité, insertion

Cette seconde typologie se base sur la pratique d'alphabétisation et les recherches d'Anne Vinérier. Elle distingue trois types de situation d'illettrisme : un profil « en exclusion », un profil « en marginalité », un profil « en insertion ». Ces noms font référence au

lien fort qui existe entre apprendre et avoir sa place dans la société. Société qui exclut ou marginalise un certain nombre de personnes.

2.2.1 Profil « en exclusion »

Ces profils de personnes vivent dans une exclusion marquée par l'échec. Toute proposition de formation est rejetée ou contournée. Dans leur logique, ils n'ont jamais réussi, donc ils ne réussiront jamais. Ils n'ont pas de motivation apparente à vouloir apprendre. Pour eux, la société est hostile et ils repoussent ce qu'elle propose. Ils vivent au jour le jour, dans l'instant. Ils ne peuvent pas, de fait, se projeter dans l'avenir car les projets qu'ils ont tenté de mettre en œuvre ont échoué et les ont conduits vers des « voies de garage ». Ils se sont installés dans la survie. Lorsqu'ils acceptent d'entrer en formation (avec la rencontre d'un médiateur), ils veulent une formation en relation individuelle. Ils ont des difficultés de communication, ils s'expriment parfois par l'agressivité, ils vivent dans un autre espace et un autre temps. Leurs points de repères ne sont pas ceux du travail, de la famille, de la vie sociale mais ceux de l'instant, de la survie à organiser et ceux de l'échec. Le désir d'insertion ne fait pas partie du possible à envisager. L'insécurité est partout présente et lorsqu'ils font la démarche d'entrer en formation, elle est un frein à l'apprentissage.

2.2.2 Profil « en marginalité »

Il s'agit d'une situation où les personnes sont entre l'exclusion et l'insertion sociale. À la suite d'un ou d'une série d'évènements, elles ont basculé de l'insertion vers la marginalité (disparition d'un parent ou d'un conjoint, perte d'un emploi,...) Parfois, ces profils de personnes ont un handicap inné ou acquis et se trouvent en marge de la société. Ce profil est à la recherche d'une autonomie, d'une insertion dans le tissu socioprofessionnel. Ils ont quelques liens familiaux et sociaux. Ils composent avec leur illettrisme en faisant appel à leur environnement (famille, voisins, amis) ou aux travailleurs sociaux. Leur demande de formation est latente ; une tierce personne est indispensable pour qu'elle s'exprime et leur permette de chercher les moyens de se former. Ils sont conscients de leurs difficultés face à la lecture, l'écrit ou le calcul. Un déclencheur est nécessaire pour qu'ils se décident à entrer en formation : l'entrée d'un des enfants dans l'enseignement primaire ou la nécessité de passer le permis de conduire pour avoir accès à un emploi. Ils acceptent la formation en groupe à condition qu'il s'agisse de groupes restreints. Ils cherchent à communiquer. Ils ont besoin de retrouver confiance en eux et d'être soutenus dans leur démarche de formation. Ils aspirent à l'autonomie pour la gestion de leur vie quotidienne. Ils veulent combler « les trous » de ce qu'ils ne savent pas. Ils ont en eux des moteurs d'apprentissage qui restent néanmoins fragiles si l'un ou l'autre souci apparaît pendant la formation. Le désir d'insertion est là, la société fonctionne comme modèle.

2.2.3 Profil « en insertion »

Ce profil est inséré dans la société. Les personnes travaillent. Elles ont une famille ou vivent dans leur famille. Elles communiquent avec leur environnement, elles s'intéressent à l'actualité. Elles ont conscience de leurs savoir-faire et de leurs manques. De ce fait, si elles sont au courant d'une formation qui correspond à leur niveau et si elles ont dépassé la gêne de ne pas bien savoir lire et écrire, elles pourront saisir l'occasion. Elles trouvent l'encouragement nécessaire dans leur environnement ; par ailleurs, elles ont une motivation forte et elles s'engagent dans la durée. Elles voient les progrès qu'elles réalisent et, au fur et à mesure qu'elles apprennent, elles découvrent d'autres besoins. Leurs nouveaux acquis sont aussitôt réutilisés dans leur vie quotidienne ; il n'y a pas de perte dans l'apprentissage (à condition que le contenu de la formation soit conforme à

leurs projets). Si l'environnement est favorable, elles parleront de la formation qu'elles suivent. Ce profil est présent partout. Les personnes sont repérables dans l'entreprise : elles occupent en général des postes qui ne nécessitent pas une formation. Elles font partie des premiers licenciés économiques lorsqu'une entreprise est en difficulté. À partir du moment où elles perdent leur emploi, elles basculent très vite dans la marginalité, voire même dans l'exclusion si cette situation dure.

Mais, quelle que soit leur situation, « **un lecteur débutant n'est pas un penseur débutant** ». Tous les apprenants s'engagent dans un processus d'apprentissage en y apportant une connaissance et une compréhension d'eux-mêmes, de leur environnement et de la société. Tous ont aussi construit des stratégies en dehors de l'écrit et développé des savoirs d'expériences qui constituent des points d'appuis pédagogiques essentiels.

3 DES CAUSES DE L'ANALPHABÉTISME

Les causes de l'analphabétisme sont multiples. Elles peuvent s'analyser du niveau individuel au niveau sociétal, ces niveaux étant interdépendants.

Ne pas se désigner comme analphabète

Rappelons que la définition de l'analphabétisme est une définition évolutive qui renvoie aux caractéristiques et au modèle de développement de la société. C'est celle-ci qui décide des savoirs et des compétences utiles. Les définitions, perceptions, représentations de l'analphabétisme, de l'illettrisme sont avant tout sociales et changeantes. Une personne peut donc être désignée comme « analphabète » ou « illettrée » sans pour autant se désigner elle-même comme telle. Et vivre parfaitement sans s'émouvoir de son niveau à l'écrit et sans partager nos émois de lecteurs, de formateurs, d'assistants sociaux ou d'agents d'insertion,...

Les analphabètes n'existent que parce qu'ils sont désignés comme tels en fonction de critères socioéconomiques, culturels et politiques extérieurs à l'individu.

Une absence de scolarité ou une scolarité écourtée

Il y a, bien sûr, tous ceux qui n'ont pas eu de scolarité ou une scolarité écourtée. Parce qu'il n'y avait pas d'école, qu'elle était trop loin, trop chère, réservée aux garçons,... Parce que le travail des enfants était une nécessité pour la survie familiale. C'est majoritairement le cas des migrants des pays du Sud. C'est aussi le cas de personnes belges qui ont dû travailler dès leur plus jeune âge.

Une longue scolarité... sans effets

Il y a aussi tous ceux qui ont été scolarisés de longues années en Belgique ou ailleurs, en sont sortis sans aucun diplôme, ou juste avec le certificat de fin d'études primaires (CEB), voire avec un certificat de l'enseignement secondaire inférieur et qui, un jour, se désignent ou sont désignés comme analphabètes ou illettrés, puis frappent à la porte d'un organisme pour venir apprendre à lire, écrire, calculer. Une enquête, menée par Lire et Écrire auprès de personnes ayant été entièrement scolarisées en Belgique et participant à des cours d'alphabétisation, a mis en évidence que ces personnes ont connu :

- un échec et un décrochage scolaire très précoces : en première ou en deuxième année primaire ;
- une absence de remédiation et un manque de soutien de la part de l'école, alors que leur milieu familial n'a pas les ressources pour pallier les carences de l'apprentissage ;
- aucune amélioration des résultats : si on ne sait pas lire à 10 ans, on ne saura pas lire à 16 ans – des redoublements nombreux et l'orientation en enseignement spécial n'auront pas d'effet positif ;
- un sentiment très fort d'avoir été rejetées du milieu scolaire à cause de leur situation de pauvreté et/ou du décalage entre les normes familiales et les normes de l'école qui entraîne une non compréhension réciproque.

De nombreuses ruptures

Les témoignages recueillis auprès de personnes analphabètes au cours de recherches et de colloques d'apprenants mettent effectivement en avant les multiples ruptures vécues :

- ruptures familiales : placement en institution, deuil, séparation, migration ;
- ruptures linguistiques : entre la langue de la maison, la langue de l'école, la langue de l'administration,...
- ruptures culturelles : entre la culture légitimée par l'école, la culture familiale, les rapports au travail et aux savoirs ;
- ruptures scolaires : redoublement, changement d'école, sentiment de rejet,...
- ruptures économiques : conditions de vie difficiles, pauvreté, travail dès le plus jeune âge, exclusion ;
- ruptures identitaires : identification à un modèle négatif, « Je suis bête » remplaçant toute identité propre, entraînant la perte de l'estime de soi et des réactions de repli ou d'agressivité empêchant l'apprentissage.

Une société inégalitaire

Si ces ruptures se conjuguent individuellement elles sont cependant d'abord des ruptures économiques et sociales, des ruptures de solidarités dans une société inégalitaire basée sur la recherche du profit, l'exclusion et la discrimination.

Ce qui produit l'**analphabétisme d'oppression**, lorsque l'intériorisation de la désignation sociale entraîne perte d'identité, repli sur soi, sentiment de rejet et fatalisme, l'environnement paraissant immuable. Dans ce contexte, pourquoi lire, pourquoi écrire ? Pourquoi prendre le risque d'un nouvel échec ?

Ou l'**analphabétisme de résistance** lorsqu'au contraire on préserve sa dignité en refusant d'acquiescer la langue et la culture de celui qui est vu comme l'oppresseur. L'analphabétisme peut être un choix de liberté. Un refus d'assimilation. Un refus de la conversion à un écrit qui modélise une vision du monde – la vision du monde de la société dominante. Et les campagnes d'alphabétisation perçues comme des croisades, menées soit sous le coup de « l'émotion des classes cultivées », soit pour des motifs de rentabilité économique.

Un système scolaire discriminant et inéquitable

Ce n'est que récemment que l'école s'est donnée comme mission la réussite de tous. Jusqu'il y a peu, tout le monde considérait comme tout à fait normal qu'une partie des

élèves soit en échec, et ce, même dès la première année primaire. Malgré l'affirmation de cette mission et malgré l'unanimité sur les constats, notre système scolaire reste à ce jour inefficace – les redoublements sont nombreux et les résultats peu convaincants et inévitables : l'échec scolaire est corrélé à l'origine sociale des élèves. L'école reste le produit d'une société de plus en plus inégalitaire.

Une société qui aurait besoin d'une population illettrée ?

Pourquoi ces situations ? Alors que tout le monde s'accorde sur les constats. Alors que tout le monde s'accorde pour dire que l'alphabétisation constitue le minimum vital de la qualification, indispensable pour évoluer dans notre société : que ce soit pour garder ou trouver un emploi, accéder à une formation professionnelle, faire face aux obligations de la vie de tous les jours ou participer à la vie sociale en tant que citoyen à part entière. Tout le monde s'accorde... et pourtant tout se passe comme si une partie importante de la société acceptait l'idée qu'il y ait des citoyens de seconde zone !

L'analphabétisme d'une partie de la population aurait-il une fonction sociale ?

Même si elle paraît paradoxale, l'analphabétisme est une situation cohérente pour les sociétés qui ont construit leur développement et leur prospérité sur la division du travail, sur le taylorisme, sur l'enfermement du plus grand nombre dans des tâches d'exécution qui ne laissent aucune place à l'initiative et à la prise de décision, sur l'invitation à se résigner et à accepter l'exclusion et la pauvreté comme une fatalité.

Comme le soulignait un apprenant : « *Voilà ce qu'on te répond à l'école : 'tu es une croute et, de toute façon, il en faut aussi des balayeurs de rues.' Des années plus tard, je me demande si ce programme, il n'est pas fait comme cela. Si au fond cela ne les arrange pas un peu qu'il y ait quelques imbéciles dans cette classe, qu'il y en ait une dizaine qui ne savent pas suivre.* »

La contradiction historique entre la volonté d'augmenter le niveau d'instruction pour faire face aux nouveaux besoins économiques et sociaux et la volonté de maintenir chacun à sa place est toujours présente aujourd'hui. Les débats sur l'avenir de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles montrent que le droit de tous à accéder aux savoirs de base n'est pas encore un combat gagné.

Toute structure sociale engendre le mode d'éducation propre à la maintenir et à la reproduire.

4 LES TEMPS DE L'ALPHABÉTISATION

Le temps d'oser

« *On préfère rester replié sur soi que de se faire passer pour imbécile et perdre encore des plumes au niveau de sa dignité.* »

« *Quand je suis venu pour m'inscrire, j'ai fait les 100 pas devant la porte à regarder à gauche et à droite. J'étais gêné, j'habite dans le quartier ! C'est ma femme qui m'a pour ainsi dire poussé à l'intérieur de l'association ! C'est comme ça que j'ai passé la porte.* »

Le temps d'attente

Vu le grand nombre de demandeurs de formation, nous sommes malheureusement contraints de postposer des inscriptions. Ces personnes mises en liste d'attente devront alors patienter quelques semaines, voire plusieurs mois ou un an avant d'avoir une place.

Mais il faudra encore que la personne n'attende pas trop longtemps pour se représenter lors de la rentrée suivante car, à nouveau, les groupes risquent d'être complets.

Dans les listes d'attente, nous sommes aussi soumis à des choix difficiles car, parmi les personnes demandeuses, certaines sont soumises à des contraintes, envoyées par les organismes de formation et de mise à l'emploi (FOREm, Actiris), les Centres Publics d'Action Sociale (CPAS), les institutions pénitentiaires, etc. Faut-il favoriser l'une ou l'autre ou respecter scrupuleusement la liste d'attente ?

Le temps d'apprendre

Très souvent nous est posée la question : « À votre avis, combien de temps me faudra-t-il pour apprendre à lire et à écrire ? » Vaste question qui dépend de nombreuses variables, telles que passé familial, passé scolaire, passé d'insertion sociale et professionnelle, demande de formation, projet de formation, ressources financières, travail, logement, famille, santé, déplacements, savoir faire et contournements (débrouillardise), pratiques sociales de communication orale, lecture, écrit, calcul, raisonnement, mémoire, attention, distorsion ou adéquation savoirs/projets, relation à soi et aux autres,... selon l'hologramme proposé par Anne Vinérier, présenté page 41.

Nous-mêmes avons bénéficié, dans notre langue usuelle, de 2.400 heures au minimum pour acquérir les bases (en 3 ans, de 5 à 8 ans) puis de 3.200 heures au minimum pour acquérir un niveau de maîtrise correspondant au CEB (en 4 ans, de 9 à 12 ans).

Voici un exemple de parcours rapide qui a nécessité quelque 800 heures sur 2 à 3 ans pour atteindre le but recherché, un emploi :

Y. est espagnol d'origine marocaine. Il a suivi une scolarité de 3 ans au Maroc. Il a travaillé comme chef d'équipe en Espagne dans le domaine du chauffage/sanitaire. Il est arrivé en Belgique à 42 ans, en mai 2011. Il a commencé la formation à Lire et Écrire en janvier 2012. Son positionnement était de niveau 1 à l'oral, de niveau débutant à l'écrit.

2012	Oral/Écrit	328 h
2013	Groupe emploi	272,75 h
2014	Écrit moyen	178,75 h

Dans le courant de la formation, il a été engagé à l'administration communale de V. comme ouvrier communal. Lorsqu'il a arrêté sa formation, après 780 heures, son positionnement était de niveau 3 à l'oral, de niveau 2 en écrit et 4 en lecture. Il a également pu effectuer une validation de compétences comme monteur sanitaire/chauffage par l'intermédiaire du Forem.

Le temps des partenaires

T. est envoyé par un organisme de formation. Ayant passé un test d'entrée, avec des résultats nettement insuffisants en mathématiques, il est envoyé en alpha par un conseiller qui estime qu'il lui faudra « à peu près trois mois pour combler ses lacunes ».

M. est envoyé par une cellule d'insertion du CPAS pour apprendre à lire et à écrire, condition jugée indispensable pour la recherche d'un emploi. Au bout de 3 mois, coup de fil de l'assistante sociale, étonnée du peu de résultats.

A. est envoyé par une cellule d'insertion du CPAS pour apprendre à lire et à écrire, condition jugée indispensable pour la recherche d'un emploi. Au bout de 6 mois, l'assistante sociale l'oblige à arrêter la formation pour le contraindre à faire une recherche d'emploi.

Le temps de l'insertion socioprofessionnelle

Dans le cadre de l'insertion socioprofessionnelle, les dispositifs généraux d'alphabétisation remplissent une fonction d'orientation-détermination pour des personnes éloignées de la formation et de l'emploi.

Exiger de tous un projet clairement exprimé pour se situer dans un processus d'insertion socioprofessionnelle entraîne l'exclusion des personnes les plus fragiles, qui sont souvent au tout début d'un parcours d'insertion. Il faut d'abord leur (re)donner confiance dans leurs propres capacités, et dans le monde qui les entoure (l'insertion socioprofessionnelle), avant qu'elles puissent commencer à construire un parcours d'insertion socioprofessionnelle.

Les formations d'alphabétisation, le contact avec les autres apprenants, le soutien des personnes chargées de l'accueil et du suivi sont autant d'éléments qui contribuent à façonner, petit à petit, un parcours propre de la personne, parcours parfois étonnant et tout à fait imprévisible !

Ces formations remplissent également une fonction d'acquisition de compétences sociales et linguistiques qui sont aussi des compétences professionnelles.

Les difficultés de réinsertion des chômeurs analphabètes traduisent une sélection du marché de l'emploi basée au moins autant sur des critères relatifs à des compétences sociales que sur un manque de formation de base ou de qualification professionnelle. L'analphabétisme au travail et dans la recherche d'emploi ne pèse pas tant par les difficultés dans l'utilisation des moyens de communications que par son poids psychique : peur d'être découvert, de mal comprendre, d'être dépendant des autres.

L'alphabétisation induit des effets d'amélioration des capacités personnelles et des relations interpersonnelles de l'individu en permettant la (re)prise de confiance en soi, l'autonomie, le développement des capacités de communication tant avec les autres travailleurs qu'avec les clients et la hiérarchie, une meilleure compréhension de son environnement.

L'expérience nous montre en effet que les personnes qui trouvent du travail au cours ou à l'issue d'une formation d'alphabétisation ne sont pas nécessairement ceux qui maîtrisent le mieux l'écrit. Il n'y a pas de lien direct entre l'accès à l'emploi et le niveau de maîtrise linguistique des personnes. Acquérir ces compétences facilitera par contre l'entrée en formation professionnelle ou la recherche d'un emploi plus qualifié car elles nécessitent de travailler des ressources telles qu'analyser, observer, argumenter, écouter, négocier, estimer, comparer, émettre de l'information et utiliser l'information reçue, qui sont des capacités tant générales que professionnelles.

Le temps de la contrainte

Aujourd'hui, l'alphabétisation n'est pas encore un droit pour tous alors que c'est souvent une obligation pour d'autres.

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

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

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

Absurde parce que celles qui veulent se former ne trouvent parfois pas de place en formation.

Le temps d'un projet

« N. exprime son besoin de travailler, mais pour cela, elle aimerait « suivre une formation car elle voudrait s'occuper de petits enfants ». Je lui demande le temps que cela va lui prendre, à son avis, pour atteindre ses objectifs. C'est le mois de février, elle pense pouvoir être prête en septembre de la même année. Quand nous commençons à explorer les différentes pistes, elle se rend compte que son idée, même si elle est réalisable, impliquera beaucoup plus de temps que celui qu'elle imaginait au départ. » Cette situation décrite par un formateur est très courante. Accompagnement, soutien et temps sont indispensables pour tenter d'éviter que le participant ne se décourage. Sans oublier que des modèles d'actions centrés sur l'immersion dans un milieu professionnel, même si les « prérequis » demandés n'y sont pas, fait avancer la personne avec des résultats étonnants. Mais ce type d'offre est rare et peu nombreuses les personnes qui peuvent en bénéficier.

Le temps disponible pour l'apprentissage

Pour les apprenants, en français :

- 1 an – 40 semaines – 20h par semaine = 800h
(à Lire et Écrire, 7% des apprenants suivent plus de 18h par semaine)
- 1 an – 40 semaines – 12h par semaine = 480h
(à Lire et Écrire, 45% des apprenants suivent 9 à 12h par semaine)
- 1 an – 40 semaines – 4h par semaine = 120h
(à Lire et Écrire, 10% des apprenants suivent moins de 5h par semaine)

... et pour nous, **dans notre langue usuelle** :

- de 5 à 8 ans : 3 ans – 40 semaines – 20h par semaine (au moins) = 2.400h pour acquérir les bases
- De 9 à 12 ans : 4 ans – 40 semaines – 20h par semaine (au moins) = 3.200h pour obtenir le Certificat d'Études de Base.

Le temps des subventions

Parcours d'intégration – apprentissage du français – à Bruxelles : 400h d'« alpha FLE » pour arriver au niveau A2 à l'oral du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), plus 750 heures d'« alpha écrit » pour arriver au niveau A2 à l'écrit du CECRL.

Parcours d'alpha dans le cadre des décrets d'insertion socioprofessionnelle : 2.100h.

Le temps d'apprendre bis

« À votre avis, combien de temps nous faudra-t-il pour apprendre à lire et à écrire ? ».

« Formatrice d'un groupe d'apprenants débutants suivant un cours du soir à raison de 4 heures par semaine, je me suis un soir trouvée confrontée à cette question, si légitime et chargée

d'angoisse, que je n'ai pu me contenter de ma formule habituelle 'cela dépend'... Mon évaluation de leurs apprentissages était positive : vu le contexte, ils apprenaient 'normalement', et même très bien. Eux étaient sceptiques. Après trois mois de cours, était-ce normal que leurs acquis soient si faibles ? Ils étaient sans doute trop vieux, avaient la tête trop dure. J'ai alors effectué ce calcul, qui m'a surpris autant qu'eux et qui a été plus efficace que discours et batteries de tests. »

Question : Soit un cours de 4 heures par semaine, commençant le mardi 28 septembre. À combien d'heures de cours avez-vous participé jusqu'à ce mardi 21 décembre, moment de ce bilan ?

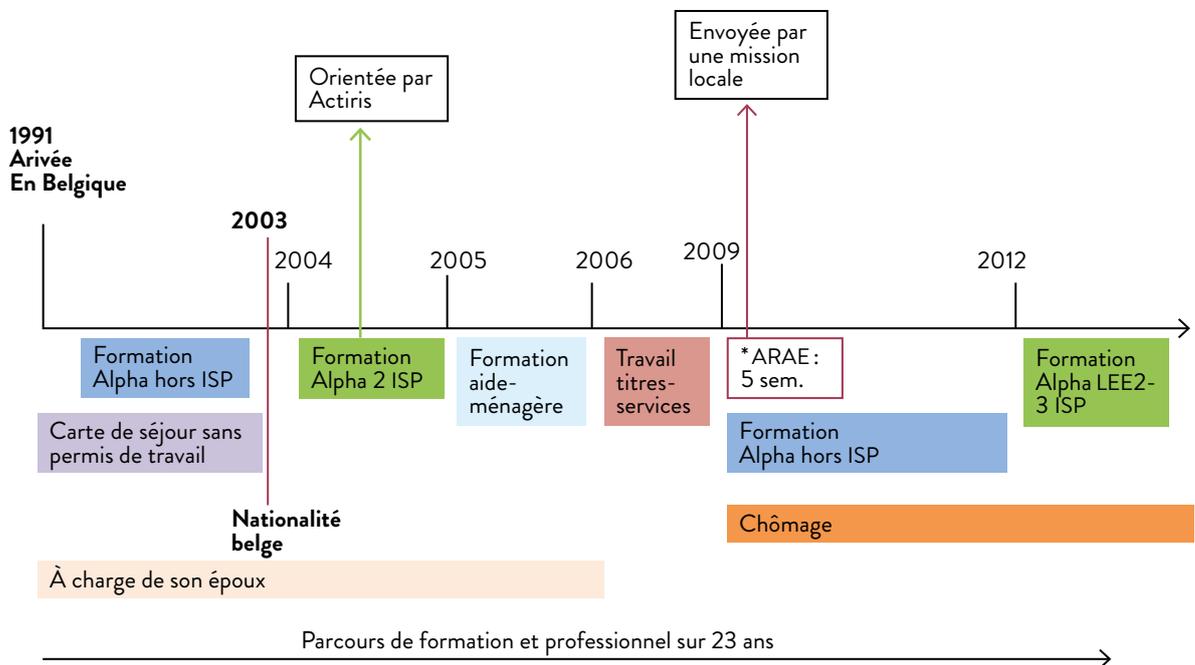
Réponse : Si vous êtes venus à tous les cours, ce qui était quasiment le cas pour tous dans ce groupe très régulier : 42h.

Questions subsidiaires : 42h, cela représente 7 jours d'école pour un enfant. Votre enfant rentre en première primaire. Qu'a-t-il appris après une semaine et 2 jours d'école ? Sait-il lire ? Sait-il son nom et son adresse ?

« L'évidence nous a tous frappés en même temps. En une semaine et 2 jours, ils avaient appris beaucoup plus que leurs enfants, pourtant jeunes et bourrés de « prérequis » en maternelle. Eh oui ! 4 heures de cours par semaine, à raison de 32 semaines par an, cela correspond à six semaines de scolarité. Soit cinq ans de cours d'alpha pour la première année primaire, 30 ans pour achever les six années... Et si les difficultés d'apprentissage étaient, aussi, un problème de temps ? »

Le temps d'un parcours de vie

Jamais linéaire, jamais tranquille, un exemple parmi d'autres :



* Atelier de Recherche Active d'Emploi dans une des 9 missions locales bruxelloises

Le temps d'une plage de formation

On considère souvent qu'une première compétence d'insertion concerne le respect des horaires : « de 9h à 12h et de 13h à 16h30 », ça veut dire quoi exactement ?

« Je pense à F., maman de 5 enfants. Chaque fois, elle arrivait aux cours chargée d'un sac de provisions qui révélait son passage au marché. Très appliquée, elle rentrait très vite dans la dynamique des cours, elle enlevait ses chaussures et tout son corps montrait qu'elle était vraiment épanouie et dans l'activité. Vers 11h, elle pliait bagage et, avec un beau sourire, nous disait : 'À la prochaine !' En discutant avec F., elle nous disait que les 3 x 1h1/2 qu'elle consacrait aux cours étaient énormes en fonction des lourdes tâches ménagères qui étaient les siennes. Évidemment, le temps de F. était différent de celui de M., de M.C. et des autres, y compris de celui du formateur. »

Le temps d'un test, d'un examen

En 1987, un groupe de 5 participantes se sont présentées à un examen traditionnel pour obtenir le diplôme de primaire (CEB). L'inspecteur avait alors adressé, à l'occasion de l'échec des 5 participantes, cet intéressant courrier. Il y parlait du temps :

« Les épreuves se déroulent en 2 matinées. Nous constatons que les deux enfants provenant de l'école privée d'enseignement spécial peuvent suivre ce rythme. Par contre, nos candidates n'ont pu le suivre que très difficilement. Deux raisons à cette difficulté :

- La connaissance encore laborieuse du français rend la lecture des épreuves longues. Il en est de même pour la rédaction des réponses.
- N'ayant aucun passé scolaire et n'étant pas invitées pendant leur formation à respecter une certaine 'manière d'agir' face à un questionnaire, des candidates ont perdu, parfois, beaucoup de temps.

Nous devons donc suggérer aux animateurs de prendre cet élément en compte au cours des formations car nous estimons que le temps employé à répondre à des questionnaires 'mesurés' est un indicateur de maîtrise. »

Le temps du changement

Apprendre est une métamorphose. Avoir appris, c'est penser et agir autrement.

En 2010, Lire et Écrire a évalué les impacts des formations d'alphabétisation auprès de 1.670 apprenants en formation. Les réponses à la question « qu'est-ce l'alphabétisation change ou a changé dans votre vie ? » ont mis en évidence 5 grandes catégories d'impacts et des effets positifs de la formation dans ces catégories :

- image de soi et relations avec les proches ;
- amélioration des savoirs et compétences de base ;
- insertion sociale, vie quotidienne ;
- insertion professionnelle, travail ;
- participation citoyenne, scolarité des enfants, participation culturelle.

Pour la majorité des apprenants, la formation a des impacts dans plusieurs de ces catégories.

Le temps d'un récit

« Lors de l'inscription, nous remplissons une fiche. On y trouve des données invariables : date d'arrivée en Belgique, années de scolarité, années de travail, etc.

Lors de la rentrée, nous vérifions avec les anciens leur fiche d'inscription. C'est alors assez courant de trouver des écarts importants dans les dates données au fil des différentes rentrées. Ceci révèle la difficulté qu'éprouvent les personnes analphabètes à reconstruire le passé d'un point de vue temporel. En général, les conséquences ne sont pas graves : un changement

dans l'encodage résout le problème. Ce type de difficultés peut cependant avoir des effets catastrophiques lorsqu'il s'agit de la restitution d'un récit au cours d'un interrogatoire réalisé dans le cadre d'une demande de reconnaissance du statut de réfugié, par exemple. En effet, une des techniques de l'Office des Étrangers consiste à reconvoquer la personne et à lui poser des questions déjà posées précédemment. Des incohérences dans la confrontation des deux déclarations amènent les enquêteurs à l'idée que la personne a menti. Avoir invoqué par lettre, adressée aux autorités, des difficultés de cette nature, a permis à deux participants de voir rouvrir leur dossier. »

Des difficultés propres aux analphabètes, comme des difficultés à déterminer la cause et la conséquence d'un évènement ou sa chronologie, peuvent entraîner un manque de cohérence dans le récit. Ils semblent appréhender la réalité de manière épisodique c'est-à-dire qu'ils manient les données séparément plutôt qu'en tant qu'ensemble organisé.

Le temps des autres

« *J'arrive tout de suite* », qu'est-ce que cela représente dans la bouche d'un Suédois, d'un Nigérian ou d'un Japonais. La logique temporelle change dans les différentes cultures. Ici, la flèche du temps est irréversible : de la naissance à la mort, et on rejette vite le passé. La notion de projet, de tâche à accomplir, l'utilisation de l'agenda,... sont très présentes. Ce qui est loin d'être le cas dans toutes les cultures. On devine les difficultés en perspective lorsque les représentations des personnes en présence vont dans des sens trop différents.

Le temps de lire

Lire, une perte de temps ? Un signe de paresse ? Lire, quand on n'a rien de mieux à faire ? Lire, en cachette, sous la couette ?

Lire, écrire, des rapports au temps et à l'espace qui diffèrent selon que l'on tourne les pages d'un livre, que l'on feuillette une revue, que l'on se repère par la souris ou par une pression du doigt. Un temps différemment employé selon qu'on lise sur écran, sur papier, ou qu'on ne lise pas.

5 ALPHABÉTISER, COMMENT ?

L'alphabétisation est traversée par de multiples questions d'identité, de culture, de citoyenneté, de démocratie, des ressources et biens de base, d'emploi, de migrations,...

L'alphabétisation est également à la croisée de plusieurs champs de formation :

- celui de l'apprentissage des langages fondamentaux (écrit, oral, mathématiques) et de l'ensemble des savoirs de base censés être maîtrisés à la fin de l'enseignement primaire ;
- celui des langues étrangères, dans le cas particulier des personnes qui abordent pour la première fois l'écrit dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas à l'oral ;
- celui de la formation des adultes ;
- celui de l'éducation populaire, celui de l'action culturelle, interculturelle et de l'action collective ;
- celui de l'emploi et de la formation professionnelle.

Tous ces champs faisant eux-mêmes appel à différents domaines de recherches : sciences de l'éducation, sociologie, économie, anthropologie, psychologie, sciences de la nature etc.

Selon le positionnement de l'organisme de formation et du formateur par rapport aux finalités et aux valeurs, à la nature du savoir, aux théories de l'enseignement, à la relation pédagogique, aux modalités d'évaluation, au choix des situations et des outils,... des conceptions et modèles d'actions différents se dessinent pour la mise en œuvre des formations.

5.1 Différentes conceptions de l'alphabétisation

Véronique Leclercq utilise une classification en trois modèles renvoyant à trois ensembles cohérents de conceptions de l'alphabétisation. Conceptions qui peuvent se succéder, cohabiter, s'interpénétrer, se compléter ou rentrer en conflit.

5.1.1 Déficitaire

Le premier modèle renvoie à des conceptions déficitaires de l'analphabétisme et de l'illettrisme axées sur les dimensions scolaires ; il explique l'illettrisme par un faible niveau de scolarisation ; dans ce cadre, la formation constitue un rattrapage et va permettre d'atteindre un certain niveau marqué par l'obtention d'un diplôme. Ce modèle recourt aux critères de scolarisation pour caractériser les publics et les repérer. Il reproduit des traditions, du langage, des normes scolaires. L'accent sera mis sur des démarches rationnelles axées sur les acquisitions dans les savoirs de base, leur programmation progressive, leur évaluation, la validation par des diplômes.

5.1.2 Compréhensive

Le deuxième modèle renvoie à des conceptions compréhensives axées sur les dimensions sociales et culturelles. Dans ce cadre, analphabétisme et illettrisme sont le reflet d'inégalités de tous ordres et en même temps un facteur de leur renforcement ; la formation doit permettre la compréhension des mécanismes de fabrication de l'illettrisme, l'acceptation de la culture dominée des milieux populaires, la non-stigmatisation des populations concernées ; en même temps, elle doit répondre aux besoins de certains publics désireux d'accéder à une meilleure maîtrise de l'écrit et de mieux participer à la vie sociale et culturelle. La formation dans cette conception n'a plus pour objectif premier le rattrapage d'un niveau scolaire mais s'inscrit dans un processus large de développement de la citoyenneté, de réduction des inégalités et de promotion de la démocratie. Les formateurs recourent à des démarches de formation exploitant les échanges, la mise en réseau des apprenants, le pluralisme culturel, le partage des savoirs et des pouvoirs (actions de qualification sociale, espaces de parole et de projet, ateliers d'écriture, réseaux d'échanges de savoirs,...)

5.1.3 Managériale

Le troisième modèle renvoie à des conceptions managériales axées sur les compétences pour fonctionner dans la société. Ici, illettrisme et analphabétisme constituent des obstacles à la bonne santé économique des pays et au développement de la démocratie. Il ne s'agit pas de stigmatiser les populations et de s'horrorifier devant les déficits, mais d'être efficace et pragmatique. Il faut évaluer les compétences à l'écrit des citoyens à l'aide d'outils fiables et scientifiques, prévoir une remédiation pour ceux dont les capacités ne permettent pas de faire face dans de bonnes conditions aux situations familiales, sociales et professionnelles.

La formation permet d'accroître le potentiel des citoyens et celui de leur environnement : elle sert à manager les compétences. Elle prend place dans une finalité large d'amélioration de la compétitivité économique des pays industrialisés et d'accroissement de la cohésion sociale. La vision de l'alphabétisation n'est ni déficitaire, ni compréhensive. Elle est, pourrait-on dire, pragmatique. La maîtrise de l'écrit se place sur un continuum et les individus sont placés à des endroits différents de ce continuum. Il n'y a pas de barrière nette entre lettrés et illettrés : c'est le concept de littératie qui prévaut.

5.2 Différents modes de travail pédagogique en formation d'adultes

Marcel Lesne distingue lui, dans le cadre de la formation des adultes, trois formes de mode de travail pédagogique, sous-tendus par trois types de rapports au savoir, par trois types de rapports au pouvoir, par trois dynamiques de socialisation et par trois types de finalités, qui coexistent, sont en tension et peuvent, comme dans l'approche précédente, se succéder, cohabiter, s'interpénétrer, se compléter ou rentrer en conflit :

- la reproduction du système des rapports sociaux en vigueur ;
- l'adaptation aux évolutions sociales ;
- la production de nouvelles formes de rapports sociaux, qui vise la transformation, le changement.

5.2.1 Logique de reproduction du système des rapports sociaux

Dans une logique de reproduction du système des rapports sociaux en vigueur, l'alphabétisation est d'abord perçue comme une démarche d'acquisition de savoirs académiques. L'individu en formation est surtout considéré comme objet de socialisation. Il s'agit de transmettre des savoirs, des valeurs, des normes, des modes de penser, de percevoir et d'agir, bref d'acquiescer un capital culturel, en même temps que l'organisation sociale correspondante. L'adulte en formation est un réceptacle qui doit intégrer une matière. Le savoir est détenu par le formateur. Le pouvoir est dans les mains du formateur et il l'assume. La sanction vient du formateur ou d'un évaluateur externe. Elle atteste de l'adéquation par rapport à un modèle.

5.2.2 Logique d'adaptation aux évolutions sociales

Dans la logique d'adaptation aux évolutions sociales, il s'agit de former les individus aux exigences nouvelles de la société. Il va s'agir d'apprendre à apprendre et de se former tout au long de la vie. L'alphabétisation aura pour objectif central de répondre aux besoins immédiats des personnes et aux besoins administratifs et économiques de la société en partant de situations de la vie quotidienne. L'individu est surtout considéré comme sujet de socialisation. Il s'agit de créer les conditions pour que l'individu puisse développer de manière optimale le développement de ses compétences personnelles. L'animateur régule la dynamique du groupe, qui travaille en cogestion ou autogestion. Il utilise des méthodes participatives et actives : dynamique de groupes, techniques de communication, de créativité, etc. La sanction vient du groupe. Elle est centrée sur l'auto-évaluation.

5.2.3 Logique de production de nouvelles formes de rapports sociaux

Dans la logique de production de nouvelles formes de rapports sociaux et de transformation sociale, il s'agit de développer chez les personnes, à partir de leurs positions sociales, les capacités de modifier, de transformer les situations dans lesquelles elles sont impliquées. Les conditions de vie de chacun sont le point de départ et le point d'arrivée du processus de formation. L'objectif central de l'alphabétisation sera d'acquérir les outils de compréhension et d'analyse (prise de distance critique) qui permettent d'agir individuellement et socialement. Il ne s'agit pas de répondre à des besoins mais de résoudre des problèmes. Au point de départ du processus pédagogique, il y a un questionnement personnel et collectif, rattaché à la vie des participants et à leur environnement, sur lequel se fonde la démarche de formation. Le formateur possède des bases théoriques pour alimenter l'analyse et coconstruire du savoir avec le groupe. Le formateur assume sa part de pouvoir, dans un processus de travail démocratique. La sanction vient de l'œuvre : évaluation des effets dans la vie.

5.3 Différentes approches pour l'alphabétisation

On peut également classer différentes approches d'alphabétisation qui, comme les modèles précédents, se distinguent par leurs finalités, enjeux et objectifs, par leurs choix pédagogiques et les méthodes utilisées, par le rôle, le rapport au savoir et le rapport au pouvoir du formateur et de l'apprenant.

5.3.1 L'approche scolarisante traditionnelle

Parler, lire, écrire et calculer comme fin en soi, dans une logique de rattrapage de la scolarité perdue. L'apprenant doit acquérir le plus rapidement possible des notions afin de progresser dans le programme. Elle se situe dans un modèle empirique, transmissif et frontal, de l'enseignement. Et suit un programme rigide, linéaire, déterminé par un manuel ou une instance externe.

Point de départ : écrits d'un manuel et programme prédéfini. Celui-ci détermine ce qu'on va lire, écrire, apprendre.

5.3.2 L'approche utilitariste

En référence à la définition de l'analphabétisme fonctionnel de l'UNESCO qui, dans les années 1970, annonce un changement de la finalité de l'alphabétisation. De fin en soi, elle devient un moyen, un outil au service du développement économique des pays du Sud. Aujourd'hui, en Europe, cette approche utilitariste est le plus souvent centrée sur l'acquisition d'un oral et d'un écrit de survie liée à la vie quotidienne ou à une adaptation rapide à un poste de travail. Elle occupe une zone intermédiaire entre l'approche traditionnelle et l'approche thématique. En fonction des buts et des objets de travail du formateur ainsi que des rôles de celui-ci et des apprenants, elle se rapproche plus de l'une ou l'autre approche.

Point de départ : écrits de type administratifs et informations utiles à la vie quotidienne des apprenants ou au poste de travail.

5.3.3 L'approche thématique

Parler, lire, écrire et calculer en lien avec le contexte social. Alphabétisation au service de l'intégration dans les différents domaines de la société. Les apprenants prennent part aux choix des thèmes. Ils participent activement aux discussions et collaborent parfois à la conception et à la rédaction de textes collectifs. Le programme, flexible, est déterminé par le formateur à partir de ce qui intéresse l'apprenant.

Point de départ : écrits et savoirs en liens avec des thèmes choisis en fonction des besoins ou des centres d'intérêts des apprenants.

5.3.4 L'approche par projet

L'approche par projet se situe entre l'approche thématique et l'approche conscientisante. Le but fixé au projet, selon qu'il soit plus centré sur l'apprentissage ou plus centré sur l'action politique, la place occupée par les apprenants et leur implication dans le projet, les actions ou changements visés par le projet sont autant d'éléments qui rapprochent la pédagogie du projet de l'approche thématique ou de l'approche conscientisante.

Point de départ : les écrits et savoirs nécessaires à la réalisation d'un projet.

5.3.5 L'approche conscientisante

Lire, écrire, calculer en lien avec le contexte culturel, social et politique pour transformer les inégalités sociales, causes de l'analphabétisme. Cette approche militante relie l'alphabétisation à l'émancipation et au changement social. Les participants s'outillent pour transformer leur situation : acquérir un regard critique, prendre conscience de son identité, prendre la parole, agir. Le programme est en lien avec les situations à transformer. Il est déterminé par le groupe avec le formateur. Cette approche se réfère notamment à la pédagogie de la libération de Paulo Freire.

Point de départ : écrits et savoirs nécessaires à l'analyse et à l'action en lien avec la situation sociétale insatisfaisante que l'on veut transformer, sur laquelle on veut agir.

Ces différentes approches sont des choix, des options à la fois irrémédiablement distinctes mais qui peuvent, comme dans les modèles précédents, se succéder, cohabiter, s'interpénétrer, combiner certaines de leurs caractéristiques, se compléter ou rentrer en conflit.

5.4 L'influence des traditions de l'enseignement sur l'alphabétisation

Chacun a une idée de la façon dont il apprend et a des théories sur l'apprentissage. Chacun utilise des stratégies particulières pour apprendre de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences. Chacun a une conception de ce qu'est le savoir et d'où il vient. Chacun se laisse guider dans ses actes par ses propres théories, même si celles-ci ne sont pas très explicites.

Ainsi, enseigner peut signifier :

- transmettre des connaissances ;
- inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels ;
- faire apprendre, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose ;
- soutenir un processus de participation authentique dans une « culture » donnée ;
- ...

Comme l'alphabétisation travaille des matières liées aux premiers souvenirs scolaires, nous sommes tous, comme la plupart des apprenants, fortement influencés par ce que nous avons connu au cours de notre scolarité. Soit le plus souvent un modèle transmissif et frontal dit « modèle empiriste » ou « modèle de l'empreinte ».

De manière très schématique, en référence aux pratiques les plus courantes en alphabétisation et sans rentrer ici dans les distinctions entre les modèles transmissifs, comportementalistes, rationalistes, cognitivistes, constructivistes, constructivistes interactifs, sociocognitivistes, socioconstructivistes, allostériques,... **on peut distinguer deux approches « scolaires » opposées de concevoir la formation. L'une que nous appellerons « empiriste », l'autre « constructiviste ».**

Dans une approche empiriste, l'accent est mis sur l'enseignement, la méthode, le formateur. Dans une approche constructiviste, il est mis sur l'apprentissage, le sujet, les activités cognitives de l'apprenant.

Dans une approche empiriste, l'erreur est une faute (un manque de connaissances), elle est due à la méconnaissance. Dans une approche constructiviste, elle est significative, c'est une méprise, liée à un raisonnement et l'application de règles logiques originales construites (exemple : le plafond s'effrite. On met « ent » parce qu'il y a beaucoup de morceaux).

Dans une approche empiriste, le formateur contrôle de manière normative (bien ou mal, connu ou pas connu). Dans une approche constructiviste, le formateur a un rôle de soutien, de médiation et d'évaluation (état de la situation, analyse des difficultés). Il s'intéresse aux stratégies cognitives, qui nous aident à mémoriser et à organiser les informations relatives à la signification des contenus et aux stratégies métacognitives, qui portent sur nos propres processus de réflexion.

Dans une approche empiriste, l'attitude de l'apprenant est passive, basée sur le conditionnement, l'imitation, la généralisation. Dans une approche constructiviste, l'attitude de l'apprenant est active : il catégorise, établit des relations, construit des hypothèses, cherche des régularités, réinvente la langue écrite...

Dans une approche empiriste, la progression dans l'apprentissage va du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abstrait. Dans une approche constructiviste, elle s'effectue à partir des problèmes, intérêts, connaissances, logiques et expériences de la personne qui apprend, sans se soucier du niveau de difficulté, de complexité ou d'abstraction.

5.5 Différents modes d'organisation

On peut distinguer :

- les dispositifs dont l'alphabétisation est le centre de l'action et qui accueillent des personnes qui veulent apprendre à parler, lire, écrire, calculer,... pour de multiples buts ;
- les dispositifs dont le but n'est pas l'alphabétisation mais dans lesquels l'alphabétisation existe parce qu'elle est indispensable au but poursuivi. On parle alors d'alphabétisation « intégrée ».

Les dispositifs généraux d'alphabétisation

Les dispositifs généraux d'alphabétisation ont comme but explicite l'apprentissage des savoirs de base : oral, écrit, mathématiques, etc. Ces dispositifs d'alphabétisation peuvent également être très variés : organisation en niveaux d'apprentissages ou groupes multiniveaux, accueil de toutes les personnes adultes en difficultés avec l'écrit ou accueil d'un public spécifique (jeunes, femmes, demandeurs d'emploi,...), choix des pédagogies et méthodes.

L'alphabétisation intégrée

L'alphabétisation intégrée est proposée dans des contextes ou dans des formations dont la matière répond à une préoccupation première de l'apprenant, autre que l'alphabétisation : formation professionnelle ; formation aux premiers secours ; récits de vie ; formation au permis de conduire théorique ; cours de cuisine ; groupes de projets en milieu professionnel, en milieu syndical ; groupes familiaux d'apprentissage, par exemple dans le cadre de consultations de nourrissons,...

Dans ce cas, l'action est centrée sur les buts poursuivis et les compétences en maîtrise de l'écrit et des mathématiques ne sont travaillées que dans la mesure où elles sont nécessaires, par exemple pour la réussite de la formation professionnelle.

Diverses modalités existent. Un formateur peut maîtriser à la fois l'objet de la formation et les façons d'y introduire les compétences, les connaissances et la compréhension inhérentes à la maîtrise de l'oral, de l'écrit et des mathématiques. On peut également envisager des formations en tandem où un formateur en alphabétisation et un formateur spécialisé travaillent ensemble dans un même groupe, ou une formation « à la carte », par exemple avec une plage de cours spécifique pour travailler sur les savoirs de base. Ou encore des partenariats entre organismes, l'apprenant fréquentant deux organismes, un organisme d'alphabétisation et un autre organisme, par exemple de formation professionnelle. On utilise alors le terme de formation concomitante.

Des actions d'alphabétisation se développent également au sein d'actions plus informelles, telles que les réseaux d'échanges de savoirs.

Les dispositifs intégrés offrent de sérieux atouts dans la mesure où ils s'enracinent dans les contextes sociaux et dans les objectifs des apprenants. Par contre les dispositifs généraux permettent plus aisément de réfléchir à la place de l'oral, de l'écrit, et des mathématiques dans sa vie, d'analyser celle-ci et de prendre conscience de ses processus d'apprentissages.

Les dispositifs généraux d'alphabétisation remplissent également des fonctions d'accueil et d'orientation permettant aux personnes en situation d'exclusion, souvent renvoyées vers l'alpha par d'autres organismes, de trouver un lieu où déposer leurs valises et reprendre souffle. Pour autant que leur offre corresponde aux attentes des personnes qui souhaitent entamer une formation d'alphabétisation ou y sont orientées.

5.6 Différents référentiels de compétences pour l'alphabétisation

Sont présentés ici quelques référentiels incontournables pour l'alphabétisation, dont les référentiels qui ont inspiré ce cadre.

5.6.1 Des référentiels pour toute la population

OCDE – Programme DESECO

Selon ce programme, les compétences clés sont « *celles qui sont désirables et valorisées, celles qui sont utiles dans de nombreux domaines et celles dont tous les individus ont besoin* ».

Le programme de l'OCDE sur la Définition et la Sélection des Compétences clés (DESECO), à la base des enquêtes sur les compétences des jeunes (PISA) et des adultes (ALL, PIACC) définit trois catégories interdépendantes de compétences clés se déclinant chacune en trois compétences clés :

- **Se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie)**
 - la capacité à utiliser le langage, les symboles et les textes de manière interactive ;
 - la capacité à utiliser le savoir et l'information de manière interactive ;
 - la capacité à utiliser les technologies de manière interactive.
- **Interagir dans des groupes hétérogènes**
 - la capacité à établir de bonnes relations avec autrui ;
 - la capacité à coopérer ;
 - la capacité à gérer et de résoudre les conflits.
- **Agir de façon autonome**
 - la capacité à agir dans le contexte global ;
 - la capacité à élaborer et à réaliser des projets de vie et des programmes personnels ;
 - la capacité à défendre et à affirmer ses droits, ses intérêts, ses limites et ses besoins.

Ces compétences clés impliquent la mobilisation de savoir-faire cognitifs et pratiques, de capacités de création et d'autres attributs psychosociaux, tels que les attitudes, la motivation et les valeurs, ainsi que la **faculté de réfléchir et d'agir de manière réflexive**.

Europe – Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie

« Les compétences clés en tant que connaissances, aptitudes et attitudes appropriées à chaque contexte sont fondamentales pour chaque individu dans une société fondée sur la connaissance. Elles comportent une valeur ajoutée au marché du travail, à la cohésion sociale et à la citoyenneté active en apportant flexibilité et adaptabilité, satisfaction et motivation. »

Le cadre de référence européen décrit huit compétences clés :

- la communication dans la langue maternelle ;
- la communication en langues étrangères ;
- la compétence mathématique et les compétences de base en sciences et technologies ;
- la compétence numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'esprit d'initiative et d'entreprise ;
- la sensibilité et l'expression culturelles.

« Ces compétences clés sont interdépendantes les unes des autres et l'accent est mis, pour chacune d'elle, sur **la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments**. »

Edgar Morin – Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur

Edgar Morin propose un autre angle d'approche, basé sur les **savoirs à enseigner pour relever les défis du futur**, défis qui portent sur l'analyse de ce qu'est COMPRENDRE, de ce qu'est CONNAITRE, de ce qu'est ÊTRE HUMAIN, de ce qu'est VIVRE.

Ces sept savoirs sont :

- la cécité de la connaissance : l'erreur et l'illusion ;
- les principes d'une connaissance pertinente ;

- la condition humaine ;
- l'identité terrienne ;
- affronter l'incertitude ;
- la compréhension ;
- l'éthique du genre humain.

Constatant « *la non-pertinence de notre mode de connaissance et d'enseignement qui nous apprend à séparer et non à relier* », Edgar Morin propose comme finalités éducatives fondamentales de :

- Former des esprits capables d'organiser leur pensée, de relier et de distinguer à la fois. De contextualiser et globaliser. D'interroger et lier le savoir au doute. Aptes à se poser les problèmes fondamentaux de sa propre condition et de son propre temps.
- Enseigner la condition humaine : se reconnaître dans son humanité, la situer dans le monde et l'assumer.
- Apprendre à vivre : préparer les esprits à affronter les incertitudes et les problèmes de l'existence humaine.
- Apprendre la citoyenneté : enracinement dans son histoire et sa culture, reliées à celles de l'Europe et du monde.
- Incrire la formation dans des « objets » à la fois naturels et culturels comme le monde, la terre, la vie, l'humanité, retrouvant les grandes questions... qui sommes-nous ? d'où venons-nous ? où allons-nous ?

Selon André Giordan, les attitudes de base à développer dans cette perspective sont : **la confiance en soi, l'imagination créatrice, l'envie de communiquer, l'ouverture sur l'environnement, l'esprit critique, la curiosité, l'envie de chercher.**

5.6.2 Des référentiels pour l'alphabétisation

Les référentiels présentés ci-dessous sont ceux qui ont inspiré ce cadre. Ils ont de nombreux points communs. Ce ne sont ni des programmes ni des outils « clés en main », le chemin est à construire avec l'apprenant. Ils se situent dans une approche constructiviste et partagent une vision élargie de l'alphabétisation qui va au-delà du « parler, lire, écrire, calculer » et part des contextes et réalités vécues, toujours complexes. Ils ont également chacun leur spécificité :

- Le premier, le *Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes*, connu sous le nom de « The Wheel » ou « La Roue », est aussi conçu pour définir, assurer le suivi et évaluer des plans individualisés de formation.
- Le deuxième, *Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation*, permet également, à partir d'un hologramme, de travailler l'accueil et la guidance psychosociale.
- Le troisième, *Former les publics peu qualifiés*, propose également un outil original de repérage des compétences, centré sur l'échange et l'observation, à partir de situations clés.
- Centré sur l'écrit, le quatrième ouvrage, *Face à l'illettrisme : Enseigner l'écrit à des adultes*, propose des éléments de compréhension et de théorisation de la didactique de l'écrit et développe de manière plus approfondie que les autres référentiels proposés l'ensemble des composantes à travailler pour accéder à l'écrit.
- Le cinquième référentiel présenté, *Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal*, est intéressant dans sa démarche qui éclaire la place de la langue orale et écrite dans les référentiels métiers.

Former les publics peu qualifiés. Partie 1 : Référentiel des savoirs de base

Ce référentiel, publié en 2000, est constitué de deux parties. Un Référentiel des savoirs de base, rédigé par Colette Dartois du CqFD, que nous vous présentons ci-dessous, et une Démarche référentielle de repérage des compétences, rédigée par Claude Thiry du CAFOC de Nancy.

Il a pour objet de proposer un cadre de référence permettant d'objectiver et de formaliser ce qu'un individu maîtrisant ces savoirs doit être capable de faire.

Il définit **huit domaines de savoirs de base**, distincts mais complémentaires, en constante interrelation, qui constituent un ensemble cohérent et complexe. Ces huit domaines, définis de manière détaillée, se répartissent en deux champs principaux :

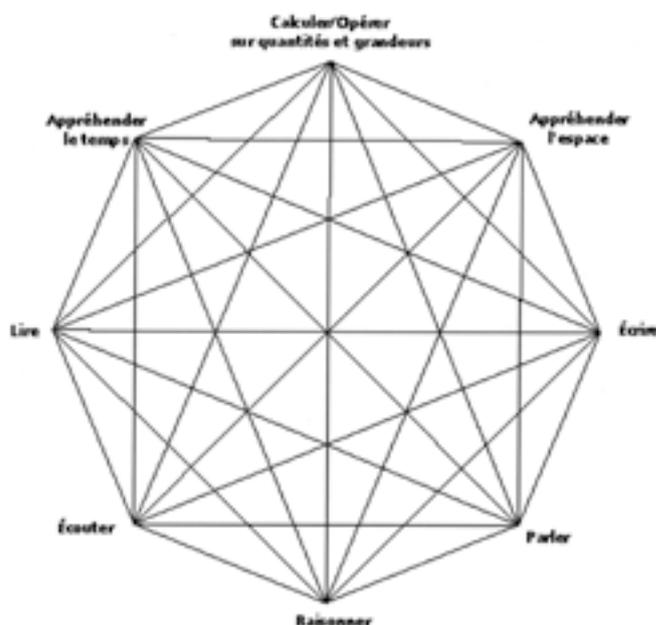
- Les savoirs du champ de la communication
 - orale, produite et reçue : parler – se faire comprendre, écouter – comprendre ;
 - écrite, produite et reçue : écrire – se faire comprendre, lire – comprendre.
- Les savoirs du champ du raisonnement et de l'appréhension du réel
 - raisonner – opérer intellectuellement ;
 - calculer – opérer sur les quantités et les grandeurs ;
 - appréhender le temps, appréhender l'espace.

Ces savoirs constituent, selon l'expérience des auteurs, l'ensemble des savoirs instrumentaux ou procéduraux qui permettent :

- d'entrer en relation avec soi-même, autrui, le monde, d'appréhender et de comprendre les choses et les événements ;
- d'agir sur et avec soi-même, autrui, le monde ;
- de se développer, de progresser, d'apprendre.

Conçu comme un référentiel de formation, il présente, pour chaque domaine, un descriptif analytique de ses composantes, déclinées en trois phases :

- une phase d'exploration – découverte, premiers apprentissages, réflexion sur la question du sens des savoirs et de l'apprentissage ;
- une phase d'initiation – qui a pour objet l'acquisition des fondements essentiels de chaque domaine de savoirs de base ;
- une phase de progression – élargissement et approfondissement vers la maîtrise de base.



Source : Former les publics peu qualifiés. Partie 1 : Référentiel des savoirs de base. CqFD, DARTOIS Colette

Cadre de référence de Lire et Écrire

Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes

Ce cadre définit l'alphabétisation chez les adultes comme « *savoir lire, écrire et utiliser des nombres, gérer des informations, exprimer des idées et des opinions, prendre des décisions et résoudre des problèmes en tant que membre de la famille, travailleur, citoyen et apprenant engagé dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie* ».

Il repose sur trois principes :

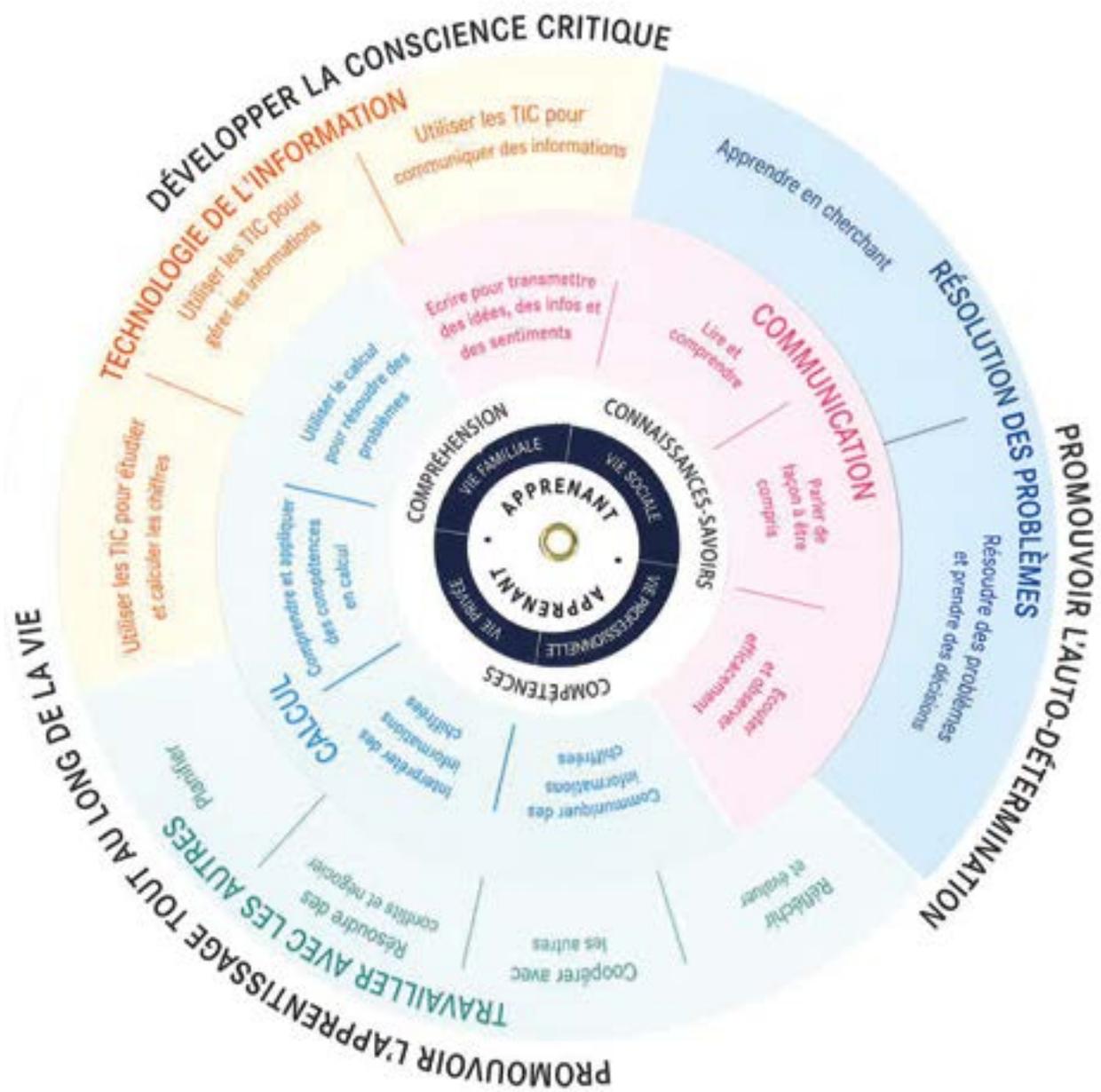
- « *Promouvoir l'autonomie des apprenants.*
- *Générer une compréhension de la chose écrite qui met l'accent sur une perception critique des modes et motifs de production de tout type de communication.*
- *Reconnaître et respecter les différences et la diversité.* »

Il est basé sur :

- **Une conception de l'alphabétisation qui repose sur des pratiques sociales.**
Dans cette conception, l'alphabétisation est considérée non en tant que manipulation mécanique et décontextualisée de lettres, mots et chiffres mais en tant que processus intégré dans des contextes sociaux, émotionnels et linguistiques.
- **Le constructivisme**, qui conçoit l'apprentissage en tant que processus actif de développement de la compréhension dans lequel les apprenants utilisent leurs acquis théoriques ou pratiques pour forger du sens et acquérir de nouvelles connaissances. Cette approche souligne que les êtres humains sont des agents actifs de résolution de problèmes qui apprennent en vue de comprendre le monde qui les entoure.
- **Le développement des stratégies cognitives et métacognitives.**
- **Le rôle de soutien** à l'apprentissage **du formateur**, médiateur entre l'apprenant et le savoir.
- La reconnaissance des **dimensions émotionnelles et sociales.**

Il est représenté par une roue, centrée sur l'apprenant, constituée de cercles concentriques sur lesquels sont repris ce qui peut être enseigné et appris dans un programme d'alphabétisation s'adressant aux adultes, ainsi que les principes qui devraient le guider.

Il propose, à partir de la demande de l'apprenant, un processus de planification individuelle de l'apprentissage. Il développe également la question des modes d'évaluation.



Source : Cadre écosais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes. Learning Connections

Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation

La démarche « Des chemins de savoirs » s'appuie sur la pédagogie de la conscientisation, qui fait référence à la dimension politique du savoir et une approche pluriréférentielle qui situe la formation dans la théorie de la complexité.

Avant de se poser la question des causes pédagogiques de l'illettrisme, il est nécessaire de reposer la question politique de la place des personnes en situation d'illettrisme : Quelle place notre société du tout écrit accorde-t-elle à celles qui n'en ont pas la maîtrise ? Comment redonner du pouvoir à celles que notre société a mis « hors de lire » ?

C'est l'apprenant qui est le maître d'œuvre de son parcours d'apprentissage. Trouver ou retrouver son « chemin de savoirs » va impliquer un temps de prise de conscience des savoirs qu'il a déjà acquis et de ceux qu'il a à acquérir. Pour enclencher une dynamique d'apprentissage qui est sans cesse en mouvement et qui est un processus qui se construit dans une interaction constante de la personne avec son environnement.

L'hologramme aide à situer l'apprenant dans son désir de réapprentissage et à comprendre sa dynamique interne à travers différents domaines qui interagissent entre eux.

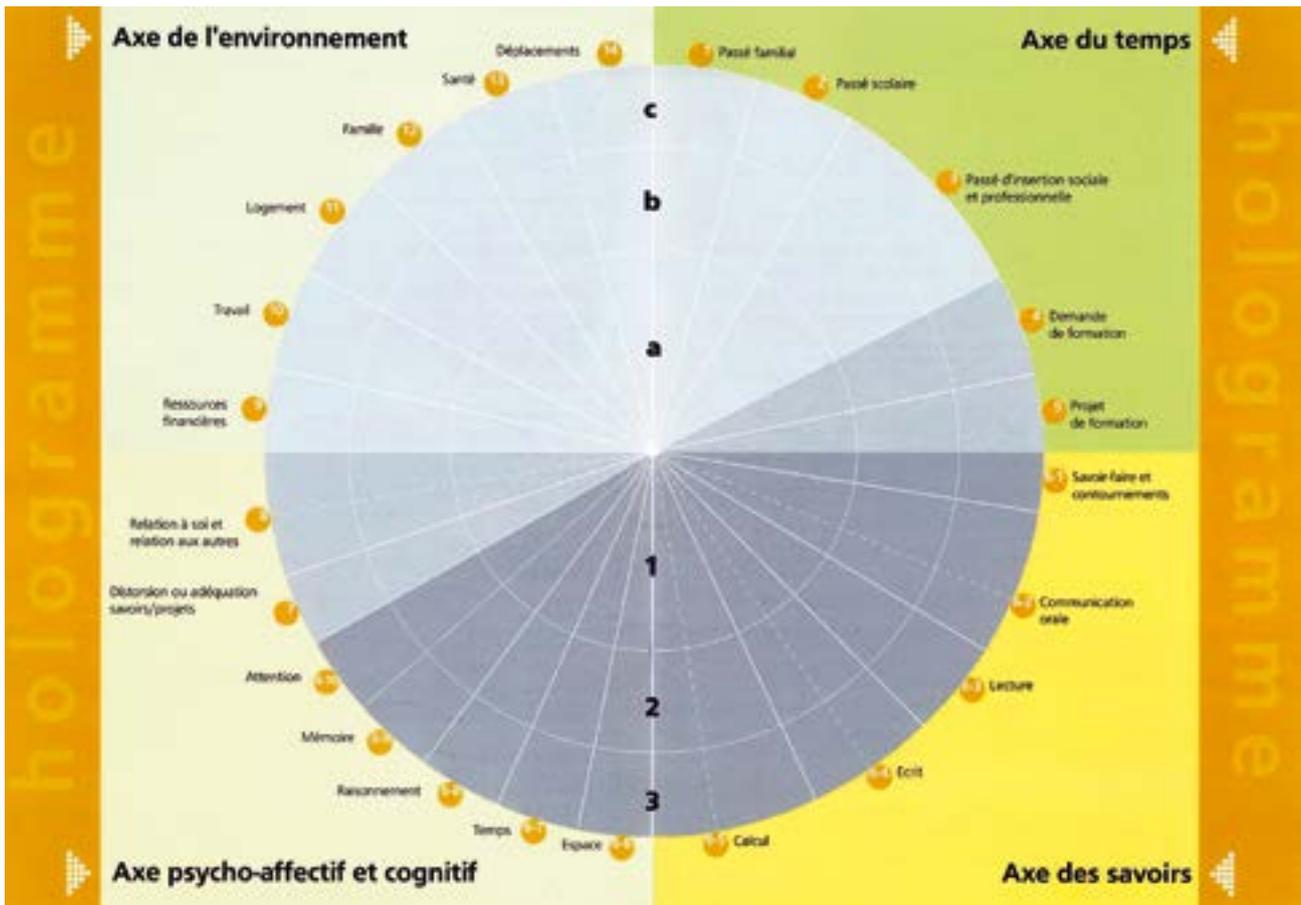
Il reprend, classés en 4 axes, les paramètres que les personnes en situation d'illettrisme ont mentionnés dans leur rapport à leur histoire et à leurs savoirs :

- Rapport à leur histoire : **axe du temps** (passé familial, passé scolaire, passé d'insertion sociale et professionnelle, demande de formation, projet de formation).
- Rapport à leur espace : **axe de l'environnement** (ressources financières, travail, logement, famille, santé, déplacements).
- Rapport à leurs savoirs en lien avec leurs apprentissages antérieurs et à leurs difficultés ainsi qu'à leur désir de réapprentissage : **axe des savoirs** (savoir-faire et contournements, communication orale, lecture, écrit, calcul).
- Rapport à eux-mêmes et à ce qui structure la construction des savoirs : **axe psychoaffectif et cognitif** (espace, temps, raisonnement, mémoire, attention, distorsion ou adéquation savoirs/projets, relation à soi et aux autres).

On y retrouve les paramètres de la **fabrique de l'illettrisme** :

- Construction sociohistorique pour les axes du temps et de l'environnement.
- Interactions psychologiques avec la construction de savoirs pour les axes psychoaffectif, cognitif et des savoirs.

Pour chaque paramètre, l'hologramme distingue soit 3 profils – exclusion, marginalité, insertion (définis à la page 19) – soit 3 niveaux (pour les paramètres en lien avec les savoirs et compétences cognitives), permettant ainsi de positionner et de visualiser les évolutions.



Source : Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation. Vinérier Anne

Français en situation professionnelle : Un outil de positionnement transversal

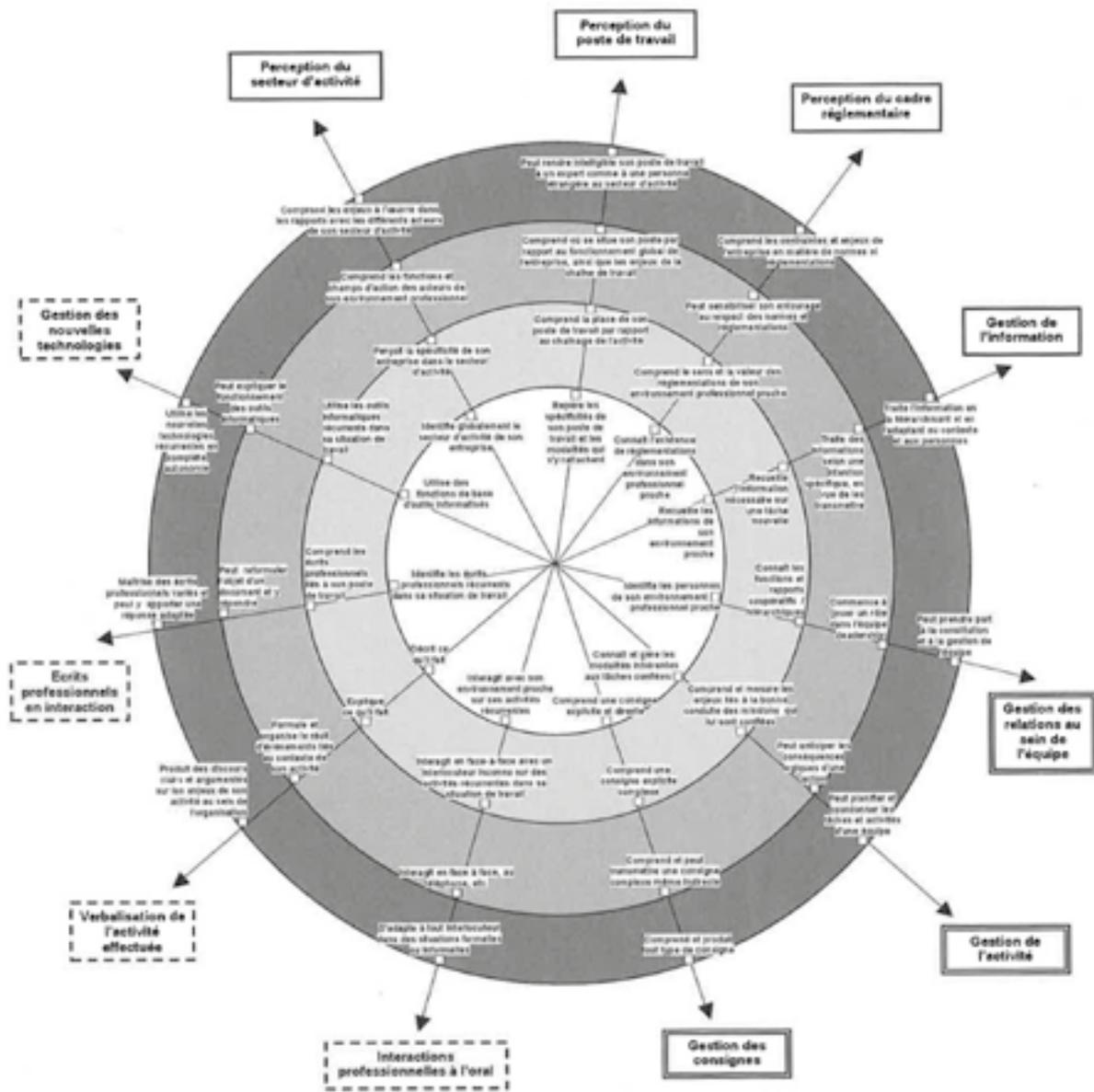
Ce référentiel, dans une toute autre approche que les précédents, n'a pas pour point de départ **l'alphabétisation comme maîtrise des langages mais bien la langue française comme compétence professionnelle**. Nous le présentons ici parce que nous le trouvons fort intéressant mais aussi parce que nous espérons ainsi lever certaines confusions. Ce document illustre l'importance de l'analyse du contexte et l'absolue nécessité de clarifier les buts poursuivis. Il met en évidence la distinction entre : définition des compétences, évaluation des compétences et acquisition des ressources nécessaires à la compétence. Il propose une grille d'analyse des compétences langagières nécessaires en milieu de travail adaptée aux situations professionnelles du référentiel A1.1 pour le français, inspiré du CECRL. Enfin, parce qu'il peut nous aider à situer nos propres pratiques et compétences langagières en tant que professionnels.

Cet outil se situe dans le cadre de l'entreprise. Il traite de la **compétence langagière comme une compétence professionnelle parmi d'autres et non comme un handicap social ou un prérequis**. Il se base sur la nature contextualisée et collective de la compétence, qui, dans le domaine de la communication, est nécessairement liée à l'organisation du travail. **C'est l'organisation du travail, bien plus que la nature du travail, qui détermine le type et le niveau de compétences langagières utilisées**. En effet ces compétences interviennent dans tous les axes des compétences professionnelles : compétences relationnelles, compétences techniques « cœur de métier », compétences organisationnelles, compétences de marché/service. Il propose une lecture transversale au niveau de la langue – en prenant en compte les différentes dimensions (discursive et communicative, cognitive, critique et pragmatique, socioaffective) – et au niveau des situations professionnelles – en identifiant des situations types communes à toutes activités de travail.

Comme les outils précédents, il se matérialise par une Carte des compétences, « *qui met en circularité et en interaction* » des compétences, ici définies et évaluées dans une logique de positionnement. Elle est organisée en 11 axes de compétences regroupés en 3 pôles correspondant aux composantes réflexives, organisationnelles et communicationnelles des compétences :

- pôle réflexif (perception du secteur d'activité, perception du poste de travail, perception du cadre réglementaire, gestion de l'information),
- pôle organisationnel (gestion des relations au sein de l'équipe, gestion de l'activité, gestion des consignes),
- pôle communicationnel (interactions professionnelles à l'oral, verbalisation de l'activité effectuée, écrits professionnels en actions, gestion des nouvelles technologies).

Des descripteurs centrés sur la compréhension et la transmission orale et écrite précisent quatre degrés de maîtrise : opérationnel, expérimenté, confirmé, encadrant.



Légende

	Pôle réflexif		Pôle organisationnel		Pôle communicationnel
	Encadrant Capacité d'intervention sur l'organisation de l'activité ou de l'institution.		Expérimenté Le poste de travail dans le chaînage (en amont et en aval) des activités		
	Confirmé Vision d'ensemble de l'activité de l'entreprise ou de l'organisation.		Opérationnel Occupation du poste de travail / centration sur les tâches		

Source : Français en situation professionnelle : Un outil de positionnement transversal. De Ferrari Mariela

Face à l'illettrisme : Enseigner l'écrit à des adultes

Cet ouvrage de Véronique Leclercq propose des éléments de compréhension et de théorisation de la didactique de l'écrit en formation de base. L'analyse s'articule autour de 4 axes :

- Comprendre les contextes institutionnel, pédagogique et socioculturel dans lesquels prennent part les situations de formation.
- Connaître les apprenants dans leurs rapports à l'écrit, leurs pratiques, leurs compétences et difficultés.
- Formaliser des approches didactiques dans le cadre de la formation d'adultes.
- Proposer des applications concrètes (gestion et construction de séquences).

Il s'agit d'articuler ces données pour répondre aux questions : enseigner quoi ? à qui ? pourquoi ? comment ? avec quels modèles de références ?

Pour ce faire, l'auteur présente notamment différents modèles possibles de formation à l'écrit (« hiérarchisé et transmissif », « global et constructiviste », « interactif et stratégique ») ainsi que les fondements théoriques qui justifient sa conception de la lecture-écriture (voir aussi page 49) :

- La lecture et l'écriture sont des processus de langage et de communication sociale et interindividuelle.
- La lecture et l'écriture renvoient à des pratiques propres à chaque individu, multi-formes, mouvantes et évolutives.
- La lecture et l'écriture sont des processus actifs de construction et de production de sens à partager avec autrui.
- La lecture et l'écriture mobilisent des savoirs et savoir-faire multiformes et spécifiques, qui agissent de façon interactive et interdépendante dans les activités de production et de réception de l'écrit.

En lien avec cette conception, et de manière plus approfondie que les autres référentiels proposés, l'auteur présente un tableau détaillé d'activités à mener pour développer les savoirs, savoir-faire et attitudes nécessaires pour travailler l'ensemble des composantes permettant d'accéder à l'écrit :

- composante socioaffective (pratiques langagières, engagement, plaisir, sens et utilité de l'écrit, représentations, valeurs,...) ;
- composante socioculturelle et référentielle (écrits sociaux, pratiques sociales, connaissance du monde,...) ;
- composante pragmatique (situation de communication, partenaires, projets) ;
- composante stratégique et métacognitive (régulation, autocontrôle, efficacité, flexibilité) ;
- composante linguistique (graphophonologique ; morphologique, orthographique et syntaxique ; sémantique et textuelle ; lexicale) ;
- composante graphique et psychomotrice.

5.6.3 Des référentiels liés à d'autres champs de formation

Le champ de l'alphabétisation des adultes interagit avec d'autres champs de formation qui ont leurs propres référentiels.

Le champ de l'enseignement fondamental initial avec lequel l'alphabétisation des adultes partage l'objectif d'acquisition des savoirs de base

Le cadre de référence de Lire et Écrire s'inspire donc aussi de socles de compétences en lien avec l'acquisition des savoirs de base dans l'enseignement initial :

- Les socles de compétences de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans la mesure où l'alphabétisation y est définie en lien avec les compétences de l'enseignement primaire.
- Les socles de compétences de l'enseignement de l'Écosse : Curriculum for excellence : Literacy – Experiences and outcomes ; Numeracy – Experiences and outcomes ; Sciences – Experiences and outcomes ; Expressive arts Experiences and outcomes,... pour la clarté de l'organisation et des formulations des compétences, cohérentes avec les buts de Lire et Écrire.

Le champ du français langue étrangère (FLE), l'alphabétisation alphabétisant en français de nombreux apprenants non francophones

Les tests de positionnements réalisés par Lire et Écrire pour le FLE/FLS sont construits en s'appuyant sur le Cadre Européen de Référence pour les langues (CECRL). Le cadre de référence pour l'alphabétisation de Lire et Écrire ne s'appuie pas sur ce référentiel. En effet, il se situe dans une démarche interdisciplinaire d'alphabétisation populaire et non dans une démarche exclusivement linguistique centrée sur l'acquisition d'une langue étrangère. De plus, le CECRL, en ne se posant pas la question des premiers apprentissages de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, ne pouvait être directement utile dans le cadre d'un référentiel de formation en alphabétisation où ces questions sont centrales. Lire et Écrire ne se retrouve pas non plus dans une approche qui pousse à considérer que l'univers proche, connu, « le familier », est automatiquement le quotidien de la vie familiale.

Enfin, l'alphabétisation populaire ne peut s'enfermer ni dans la vision programmatique, ni dans le cadre linéaire de progression par niveaux proposé par le CECRL, les modèles dynamiques (« Roues », « cartes », « hologrammes »,...) paraissant mieux adaptés à la réalité de son travail.

Le champ de la formation professionnelle et de l'emploi, objectifs de nombreux apprenants en alphabétisation

Outre le référentiel « Français en situation professionnelle » que nous avons présenté ci-dessus, le cadre pédagogique de Lire et Écrire a également pu se confronter au travail mené par l'Interfédé pour la construction de ses référentiels métiers.

Les référentiels centrés sur un aspect particulier de la langue, par exemple le français nécessaire pour exercer un métier, ne vont pas « apprendre à lire et à écrire ». Ils vont développer de manière ciblée les compétences en français nécessaires à ce métier. En effet, une réelle maîtrise des savoirs de base, dont l'écrit, n'est le plus souvent pas nécessaire à l'exercice des métiers et des postes de travail qu'occupent ou que visent les personnes en difficulté avec ces savoirs.

Rappelons qu'il n'est pas automatiquement nécessaire de savoir lire pour trouver du travail alors qu'il est parfois nécessaire de travailler pour apprendre à lire.

Un demandeur d'emploi analphabète peut avoir comme priorité non pas l'alphabétisation mais la recherche d'emploi ou la formation professionnelle. Les formations professionnelles devraient dès lors être accessibles sans sélection artificielle sur une maîtrise académique des savoirs de base. Les écrits de marquage nécessaires, déterminés par l'analyse des processus de travail, peuvent le plus souvent être acquis rapidement ; et travailler en ce sens devrait faciliter l'accès des personnes en difficulté avec les savoirs de base à la formation professionnelle et à la validation des acquis de l'expérience.

Clarifier ces aspects et travailler les exigences d'entrée dans les formations et la place des savoirs de base dans les formations métier sont un aspect important du travail de production de référentiels métiers réalisé par l'Interfédé.

Ces référentiels métiers n'ont pas pour objectif l'acquisition effective des langages fondamentaux. Ils se situent dans une perspective d'apprentissages limités – et c'est bien normal – à l'acquisition de savoir-faire à l'oral, à l'écrit ou en mathématiques nécessaires au métier. Ce sont des compétences métier indispensables à acquérir mais savoir lire, écrire, calculer,... c'est bien autre chose.

Les référentiels qui visent l'acquisition de la maîtrise des langages fondamentaux vont, eux, développer l'ensemble des compétences nécessaires au « savoir lire, écrire, calculer » pour permettre leur utilisation dans toutes leurs dimensions et dans tous leurs usages, y compris professionnels.

Mais un demandeur d'emploi analphabète peut, au contraire, avoir comme priorité l'acquisition des savoirs de base et, dans ce cas, l'alphabétisation est incontournable.

Une réelle maîtrise des savoirs de base, dont l'écrit, est souvent indispensable pour la recherche d'un emploi ou pour occuper un nouvel emploi plus qualifié. Cette maîtrise est de plus en plus incontournable, et devient dès lors aussi une « compétence métier », face aux actuelles mutations de l'organisation du travail : travail en équipe, intégration de la maintenance du premier degré dans les tâches de production, raccourcissement des lignes hiérarchiques, autonomie, nécessité de pouvoir se reconverter plusieurs fois dans sa vie.

Apprendre à lire et à écrire, acquérir l'écrit non pas comme « outil de marquage » mais comme « outil de conceptualisation », va amener à travailler les compétences telles que : analyser, observer, argumenter, écouter, négocier, mesurer, comparer, émettre de l'information et utiliser l'information reçue. Compétences nécessaires pour anticiper les changements technologiques, pour permettre une adaptation à un environnement mouvant et contraignant, pour maîtriser un environnement de plus en plus complexe, au travail comme dans la Cité.

L'écrit peut fonctionner comme « **outil de marquage** » ou comme « **outil de conceptualisation** ».

Les écrits de marquage fonctionnent comme des poteaux indicateurs. Même standardisés par le système alphabétique, ils ne sont jamais que des pictogrammes et peuvent toujours être remplacés par un autre système de symboles (par exemple SORTIE ou INTERDIT...).

Les écrits utilitaires quotidiens peuvent fonctionner comme des écrits de marquages que l'on mémorise comme on mémoriserait un pictogramme. Beaucoup d'apprenants qui viennent en formation d'alphabétisation maîtrisent des écrits de ce type. Ils peuvent par exemple lire la carte de leur snack. Ils nous disent cependant qu'ils ne savent pas lire et qu'ils viennent apprendre à lire. Pour eux, comme pour nous, lire des écrits de marquage, ce n'est pas « savoir lire ».

Pour nous, comme pour les apprenants, « savoir lire » c'est pouvoir lire un roman, lire un journal, une revue,... pour s'évader du quotidien, trouver des réponses à ses questions, apprendre de nouvelles choses,... Pour nous, comme pour eux, « savoir lire » c'est maîtriser l'écrit dans sa fonction de conceptualisation, soit comme un outil de distanciation qui permet de rencontrer la pensée d'un auteur et de l'utiliser pour réfléchir et élaborer sa pensée, pour s'évader, pour apprendre, pour ressentir des émotions, pour analyser et comprendre,...

Acquérir ce « savoir lire » (et ceci est vrai également pour l'écriture, l'oral, les mathématiques) implique d'être confronté, dès le début, à l'apprentissage de l'écrit dans sa fonction de conceptualisation. Car il n'y a pas de transfert entre l'acquisition de l'écrit de marquage et l'acquisition de l'écrit de conceptualisation. Ce n'est pas à force de lire des formulaires, des horaires de bus, des publicités, des consignes stéréotypées,... que l'on arrivera à lire un article de journal.

Sans contexte et sans texte, on ne peut comprendre le sens des mots. Les mots ont besoin d'un contexte pour signifier quelque chose. Le sommet d'un mathématicien n'est pas le sommet d'un guide de montagne. On ne peut apprendre à lire, écrire, parler,... que dans des situations réelles de lecture et de production d'écrits, mettant en jeu des objets sociaux véritables, dans des projets effectifs. **Soit toujours dans des situations complexes.**

5.7 Des référentiels pour former ou pour sélectionner ?

Beaucoup de confusion existe entre deux fonctions des référentiels de compétences : soutenir la formation ou positionner, trier, sélectionner des personnes.

Les **référentiels de positionnement**, qu'ils soient alpha, FLE ou français en situation professionnelle, ne se préoccupent pas d'apprentissage mais bien d'évaluer – dans une perspective de positionnement normatif – **des** « compétences ». Non pas **toutes les** compétences nécessaires au savoir écrire, lire, parler, écouter, etc. Mais bien **certaines** compétences parmi celles-ci, choisies en fonction des objectifs visés par le positionnement et du temps imparti à celui-ci.

Cet objectif de positionnement induit naturellement une organisation en « niveaux » ou « degrés ». Ce qui pose problème ou entraîne des dérives lorsqu'ils sont utilisés comme outils de formation.

Soit que la définition des niveaux ne permet pas aux débutants d'acquérir les compétences nécessaires au savoir lire, écrire,... Et dès lors de changer de position, de statut.

Lorsqu'ils sont conçus ou utilisés comme outil administratif de gestion de flux de chômeurs, de migrants ou d'analphabètes, les référentiels de compétences remplissent une fonction d'évaluation normative au détriment de leur fonction de formation. Cet objectif de positionnement dans une optique de tri et de sélection entraîne une **différentiation par niveaux qui est à l'origine de dérives, notamment celle qui consiste à réserver aux plus avancés le travail sur les composantes sémantiques, textuelles ou culturelles pour tant indispensables pour accéder à l'écrit.**

Parfois même les référentiels sont explicitement construits sur un modèle de définition de niveaux qui hiérarchise les rôles. Par exemple celui de l'ANLCL, qui prévoit pour tous « *un socle fonctionnel qui regroupe les compétences nécessaires à la vie courante : circuler, faire des courses, prendre un médicament, choisir un programme de télévision, utiliser un appareil, lire une petite annonce, régler une facture, faire son budget, prendre le train, etc.* ». Puis, dans un deuxième temps seulement (pour ceux qui restent ?), d'« *aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversalité, d'automatisation, (...)* ».

Ce type de référentiels ne vise dès lors pas l'acquisition par tous d'une réelle maîtrise des langages, maîtrise qui implique distanciation, transversalité, automatisation,...

Les débutants maîtriseront les mots et seront exécutants. Les niveaux intermédiaires maîtriseront les phrases et seront contremaitres. Les plus avancés maîtriseront les textes et seront cadres. La maîtrise des discours restera réservée aux dirigeants.

Soit que les référentiels de compétences se présentent comme des référentiels de formation mais sont de fait plus conçus pour faciliter une évaluation normative standardisée et un positionnement rapide que pour apprendre.

Ce qui induit une approche réductrice, voire magique, de l'apprentissage, des savoirs à acquérir et des composantes nécessaires pour maîtriser les langages fondamentaux. Ces référentiels qui privilégient la reconnaissance de compétences standardisées pour être « facilement et rapidement » observables vont induire des approches pédagogiques comportementalistes de type « pédagogie par objectifs ».

Ainsi, dans plusieurs référentiels « savoirs de base » récents, la confusion entre positionnement, certification, contenu et processus d'apprentissage entraîne une approche linéaire de type lecture de mots, lecture de phrases simples, puis de textes simples, puis de textes complexes.

Comme le souligne Véronique Leclercq, cette progression artificielle entraîne non seulement des pédagogies inappropriées mais aussi des modèles linéaires de diagnostic inapproprié. La lecture de texte peut parfois être plus aisée que la lecture d'un mot ou d'une seule phrase déconnectée d'un contexte. Une personne peut être capable de lire un texte assez complexe en s'appuyant sur des connaissances antérieures ou des indices contextuels et achopper sur la lecture d'un texte plus simple qui ne lui permet pas de mobiliser, là, ces stratégies. En ce qui concerne l'expression écrite, on remarque cette même conception figée de la progression. L'expression, même embryonnaire, n'est pas envisagée au démarrage de la formation, alors qu'elle constitue une base de travail nécessaire à la construction de la maîtrise de l'écrit.

Les différents contextes de production des référentiels ouvrent donc sur des perspectives et des sens différents : **le référent fonctionnel**, qui risque de réduire l'écrit à un ensemble de formulaires, seule littérature du pauvre, **le référent politique**, qui lie alphabétisation et conscientisation, comme contribution à la libération et à l'épanouissement, **le référent économique**, qui lie pauvreté, chômage, analphabétisme et nouvelles exigences technologiques, **le référent culturel**, qui pose l'écrit comme un objet social, culturellement situé, etc.

POUR ALLER PLUS LOIN

À quoi sert l'alpha ? L'impact de l'alphabétisation auprès des apprenants adultes

Journal de l'alpha, n°180, septembre 2011
(www.lire-et-ecrire.be/ja180)

Les mots de l'alpha

Journal de l'alpha, n°134, avril-mai 2003
(www.lire-et-ecrire.be/ja134)

Stéréotypes et préjugés

Journal de l'alpha, n°169, juin 2009
(www.lire-et-ecrire.be/ja169)

Des causes de l'illettrisme. Notre société a-t-elle besoin d'une population illettrée ?

Journal de l'alpha, n°167-168, février-avril 2009
(www.lire-et-ecrire.be/ja167)

École et analphabétisme. Reproduction des inégalités sociales

Journal de l'alpha, n°194, 3^e trimestre 2014
(www.lire-et-ecrire.be/ja194)

L'échec scolaire, une fatalité ?

Journal de l'alpha, n°148, septembre 2005
(www.lire-et-ecrire.be/ja148)

L'alphabétisation pour tous ?! Toucher tous les publics y compris les plus éloignés de la formation

Journal de l'alpha, n°201, 2^e trimestre 2016
(www.lire-et-ecrire.be/ja201)

Questions de genre. La mixité en alphabétisation

Journal de l'alpha, n°184, mai-juin 2012
(www.lire-et-ecrire.be/ja184)

Des chiffres pour l'alpha. Que nous apprennent les enquêtes statistiques ?

Journal de l'alpha, n°185, septembre-octobre 2012
(www.lire-et-ecrire.be/ja185)

Le temps de l'alpha

Journal de l'alpha, n°130, septembre 2002
(www.lire-et-ecrire.be/ja130)

Comment on apprend

Journal de l'alpha, n°205, 2^e trimestre 2017
(www.lire-et-ecrire.be/ja205)

VI^e Conférence internationale de l'UNESCO sur l'éducation des adultes

Journal de l'alpha, n°175, septembre 2010
(www.lire-et-ecrire.be/ja175)

Y'a pas d'âge...

Capsules audiovisuelles réalisées par des apprenants en alphabétisation, un partenariat entre l'association Lire et Écrire Namur et la télévision régionale namuroise Canal C (www.lire-et-ecrire.be/Y-a-pas-d-age)

Action Phénix

Témoignages, points de vue et revendications de personnes en difficultés de lecture et d'écriture à la recherche d'un emploi. Capsules vidéo et document d'accompagnement. Lire et Écrire Centre Mons Borinage (www.lire-et-ecrire.be/Action-Phenix)

**Former les publics peu qualifiés. Partie 1 :
Référentiel des savoirs de base**

CqFD, DARTOIS Colette
Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, Paris, 2000

**Français en situation professionnelle : Un outil
de positionnement transversal**

DE FERRARI Mariela (conception et coordination), CLP, Paris, 2008

**Maitrise de l'écrit : Quels enjeux et quelles
réponses aujourd'hui ?**

LECLERCQ Véronique et VOGLER Jean
(sous la direction de)
L'Harmattan/Contradictions, n°90-91, 2000

Face à l'illettrisme. Enseigner à des adultes

LECLERCQ Véronique
ESF, 1999

**Des chemins de savoirs dans une pédagogie de
la conscientisation**

VINÉRIER Anne
Scéren – CRDP Académie Orléans-Tours, 2004
Des chemins de savoirs Guide pour le formateur,
L'hologramme Guide pour le coordonnateur,
Mon parcours dans mes chemins de savoirs
Guide pour l'apprenant

**Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et
du calcul en formation d'adultes**

Learning Connections
Collectif Alpha, Bruxelles, 2007
(traduction de : Learning Connections
*An Adult Literacy and Numeracy
Curriculum Framework for Scotland*
Communities Scotland, Scottish Executive.
Edinburgh, 2004)

Les Cahiers de l'Interfédé

Interfédé
(www.interfede.be/siteprovisoire/?page_id=59)

PARTIE 3
Le choix de Lire et Écrire :
**L'ALPHABÉTISATION
POPULAIRE**

1 Des finalités politiques	53
2 Un ancrage dans l'éducation populaire	54
3 L'alphabétisation populaire comme moyen d'action	56
3.1 Comprendre, réfléchir et agir le monde	56
3.2 Mettre en œuvre l'alphabétisation populaire	57
3.2.1 Une approche collective	60
3.2.2 Du sens	63
3.2.3 Des pédagogies émancipatrices	66
4 Quelques mots générateurs de l'éducation et de l'alphabétisation populaire	71
Apprendre – Autonomie – Citoyenneté – Conflit – Conscientisation – Culture – Démocratie Émancipation/libération – Participation – Intégration/insertion – Pédagogie	
5 Travailler en alphabétisation populaire	82
5.1 Agir pour le changement	82
5.2 Accompagner la construction des savoirs et compétences	82
5.3 Être garant du cadre	83
Pour aller plus loin	84

1 DES FINALITÉS POLITIQUES

En 1983, confrontés à l'analphabétisme de jeunes demandeurs d'emploi quittant l'école sans savoir lire et écrire, des organismes d'insertion socioprofessionnelle portés par les mouvements ouvriers chrétien et socialiste ont voulu réagir à la passivité de la société face à l'exclusion et face au problème de l'analphabétisme en créant Lire et Écrire, avec le soutien d'ATD Quart Monde et d'associations d'alphabétisation existantes.

L'implication des mouvements ouvriers n'est pas un hasard, puisqu'il y va de l'avenir d'une partie importante du monde du travail fragilisé par les mutations en cours de notre société.

L'objectif et les slogans d'alors sont toujours d'actualité :

« Que tout adulte qui le souhaite puisse trouver un cours d'alphabétisation adapté à sa demande en un lieu qui lui soit géographiquement et socioculturellement accessible. »

« Alphabétisation : un droit pour tous ! » et « Pour le droit à une alphabétisation de qualité près de chez soi ! »

La charte de Lire et Écrire précise ses missions :

- *« Attirer l'attention de l'opinion publique et des pouvoirs publics sur la persistance de l'analphabétisme et sur l'urgence d'en combattre les causes et d'y apporter des solutions. »*
- *Promouvoir le droit effectif à une alphabétisation de qualité pour tout adulte qui le souhaite.*
- *Développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité. »*

Et explicite son analyse du contexte sociétal et ses finalités :

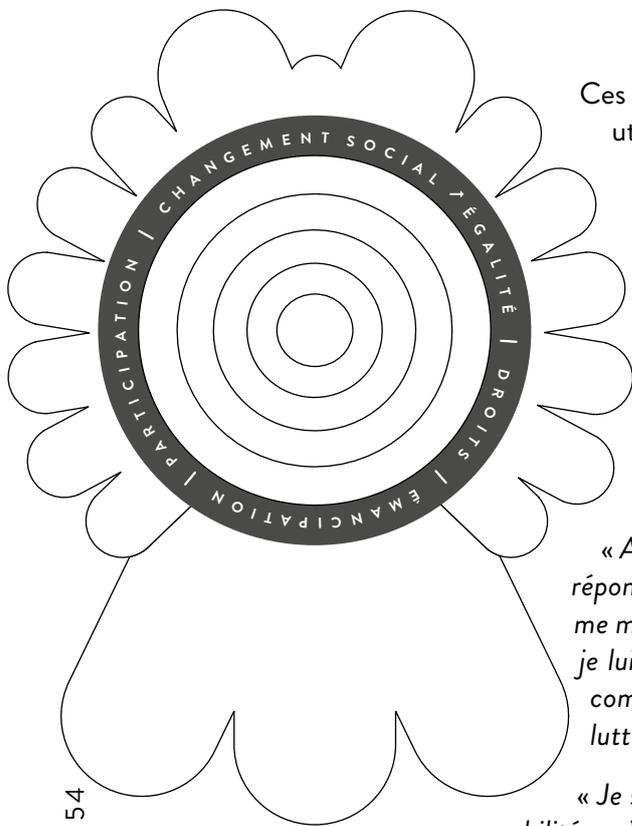
« Nous vivons en effet dans une société inégalitaire. Nous constatons qu'il y a un lien entre analphabétisme et classes sociales exploitées, que la majorité des personnes analphabètes sont issues des milieux socioéconomiques les plus défavorisés du monde du travail. Nous affirmons dès lors que l'analphabétisme n'est pas un problème individuel mais a pour cause et conséquence l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique.

Aussi, pour Lire et Écrire, l'alphabétisation ne peut se développer ni sans action collective de transformation sociale, visant à prévenir et combattre les inégalités dans le but de construire une société plus juste et équitable, plus solidaire et démocratique, ni sans les personnes analphabètes, qui doivent être au cœur de cette lutte.

Lire et Écrire inscrit dès lors ses actions dans une perspective politique qui vise conjointement :

- *la défense et l'exercice des droits fondamentaux,*
- *la transformation des rapports sociaux, permettant de sortir des rapports dominants-dominés et de toutes les formes d'oppressions et d'exclusions,*
- *la participation et l'émancipation de tous.*

Et ce en lien avec les mouvements ouvriers fondateurs et avec les autres acteurs qui partagent ces mêmes finalités. »



Ces finalités, ce sont les visées de Lire et Écrire, son rêve, son utopie, ce qui la met en mouvement. Elles s'inscrivent dans la tête de la Roue de l'alphabétisation populaire, sur le grand cercle des finalités, celui du rêve qui pousse à l'action.

C'est une utopie réalisable. Comme le dit Paulo Freire, « *il n'y a pas de changement sans rêve, comme il n'y a pas de rêve sans espoir* ». Rêve, utopies, espoir qui poussent à l'action et permettent des avancées réelles d'émancipation, de participation, d'accès aux droits,... Franchir la porte d'un centre d'alphabétisation est un acte porteur de changement tant individuel que social.

« *Avant, quand je me disputais avec mon mari, je ne savais pas lui répondre. Maintenant il ne me met plus dans sa manche. Avant, il me mettait toujours dans sa manche. Parfois, il s'énerve (...) et moi je lui réponds, je ne me laisse pas faire moi et quand il m'attrape comme ça, je l'attrape aussi. (...) Pourtant, c'était pas un cours de lutte ici* ». S.L.

« *Je suis content dans ma tête. Dans ma tête, il y a plus de possibilités qu'avant. Donc je réfléchis aux autres possibilités pour changer plus ma vie, je ne vais pas rester ici toute ma vie* ». M. A.

Et ce même si ces avancées nous semblent parfois petites ou trop lentes et si le changement vers un monde plus juste paraît tellement lointain.

« *L'utopie est à l'horizon. Je fais deux pas en avant, elle s'éloigne de deux pas. Je fais dix pas, elle s'éloigne de dix pas. Aussi loin que je puisse marcher, je ne l'atteindrai jamais. À quoi sert l'utopie ? À cela : elle sert à avancer.* » Eduardo Galeano

2 UN ANCRAGE DANS L'ÉDUCATION POPULAIRE

Les finalités de Lire et Écrire – émancipation, participation, changement social vers plus d'égalité, transformation des rapports sociaux, défense et exercice des droits – l'ancrent dans le champ de l'éducation populaire.

Christian Maurel définit l'éducation populaire comme « **l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles** qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation individuelle et collective et augmentent la puissance démocratique d'agir. »

L'éducation populaire concerne les quatre domaines majeurs de l'activité humaine : l'économique, le social, le politique, la culture. L'éducation populaire n'existe pas « en soi ». L'éducation populaire ce sont **des espaces** et **des processus** ayant pour buts le développement du pouvoir d'agir sur sa vie et sur la société et de produire des savoirs critiques et mobilisateurs.

Un processus d'éducation populaire implique la rencontre, la discussion et la confrontation à soi, à l'autre et aux autres. Il est collectif et repose sur la reconnaissance des capacités de chacun à nommer ce qu'il vit, à l'analyser et à agir pour le transformer.

« *Au travers des processus d'éducation populaire, il s'agit, individuellement et collectivement, d'affirmer sa dignité, de s'auto-éduquer, de prendre conscience des rapports sociaux et de*

construire une force collective, apte à imaginer et à agir pour la transformation sociale », comme le résume Adeline de Lépinay. Deux conditions pour cela : « s'autoriser à » et « souhaiter améliorer la société ».

« Il s'agit de gagner en audace, en créativité, en capacité à penser par soi-même ; de se questionner sur l'état des choses tel qu'il est ; de comprendre qu'il n'est pas immuable ; de s'autoriser à, de se sentir habilité à, de se sentir capable de, de ne pas s'autocensurer ni s'auto-limiter à la place qui nous est assignée par les rapports sociaux, le genre, la culture d'origine ; de favoriser une éducation de toutes et tous par toutes et tous, une valorisation des savoirs de chacun. »

L'alphabétisation populaire s'inscrit dans l'éducation populaire, dont elle partage finalités et processus, **tout en y incluant les enjeux spécifiques à l'acquisition des langages fondamentaux** par des personnes adultes aux parcours et conditions de vie souvent difficiles.

Pour l'alphabétisation populaire, l'analphabétisme n'est pas un problème individuel. Il a pour causes l'oppression et l'exclusion sociale, culturelle, politique et économique, dans une société inégale. L'alphabétisation populaire conçoit dès lors 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.

L'alphabétisation populaire interroge la manière dont les apprenants et les formateurs pourront dénouer ce qui a été noué par une violence subie, par l'inégalité et l'exclusion, par des pratiques scolaires inappropriées,... Et ce, pour pouvoir affronter le changement et renouer les multiples fils de l'apprendre.

L'acquisition des savoirs de base est « un processus non linéaire qui se fait à l'occasion de situations vécues par la personne : situations de ruptures, désirs de changement. C'est un processus réflexif qui permet de se situer dans une histoire, une culture. Ce processus se fait dans des interactions entre toutes les dimensions de sa personne (cognitive, affective, physique, sociale,...) et permet une prise de distance pour analyser sa situation et celle des autres », comme le synthétise Anne Vinérier.

Se libérer des situations de domination et d'oppression vécues est **un but mais aussi une condition nécessaire** à l'apprentissage. L'alphabétisation populaire vise dès lors, dans une même dynamique, le développement du pouvoir d'agir et l'acquisition de savoirs.

Il s'agit de s'approprier les langages pour « avoir les mots pour le dire » et pour « COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE » selon le titre de ces BALISES POUR L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE. Pour atteindre ces objectifs, l'alphabétisation populaire articule **processus d'apprentissage et processus de conscientisation**, soit « une prise de conscience collective des différentes réalités de la société, le développement d'une analyse critique et politique, le passage à l'action dans un objectif de transformation sociale » selon la définition du Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec (RGPAQ).

Si l'on se réfère aux différentes conceptions de l'alphabétisation présentées dans la partie intitulée DE L'ALPHABÉTISATION, l'alphabétisation populaire se situe dans :

- une conception de l'alphabétisation axée sur les dimensions sociales et culturelles, selon la typologie proposée par Véronique Leclercq (définie p. 29) ;
- un mode de travail pédagogique sous-tendu par une logique de production de nouvelles formes de rapports sociaux et de transformation sociale, selon les modes définis par Marcel Lesne (p. 30) ;
- une approche conscientisante, libératrice, en lien avec le contexte culturel, social et politique pour transformer les inégalités sociales causes de l'analphabétisme (définie p. 31).

3 L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE COMME MOYEN D'ACTION

Comme le précise sa charte, Lire et Écrire « se situe dans le champ de l'alphabétisation populaire, soit une alphabétisation qui, dès le début et tout au long du processus d'alphabétisation :

- fait de l'apprentissage de la langue, de la lecture, de l'écriture, du calcul,... un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement ;
- favorise une approche collective qui privilégie l'ouverture au monde, la rencontre de différentes cultures et leur confrontation constructive ;
- se développe avec la participation des personnes impliquées dans un groupe ;
- privilégie la solidarité et l'autonomie, le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique, la capacité d'affronter des situations nouvelles et de réaliser des projets ;
- n'est pas une fin en soi, mais un outil pour atteindre les buts des participants et de l'association. Il s'agit d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer pour... soutenir la scolarité des enfants, trouver du travail ou maintenir son emploi, accéder à d'autres formations, sortir de chez soi, se débrouiller seul, comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire,... et participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels. »

Ses actions d'alphabétisation ont pour buts :

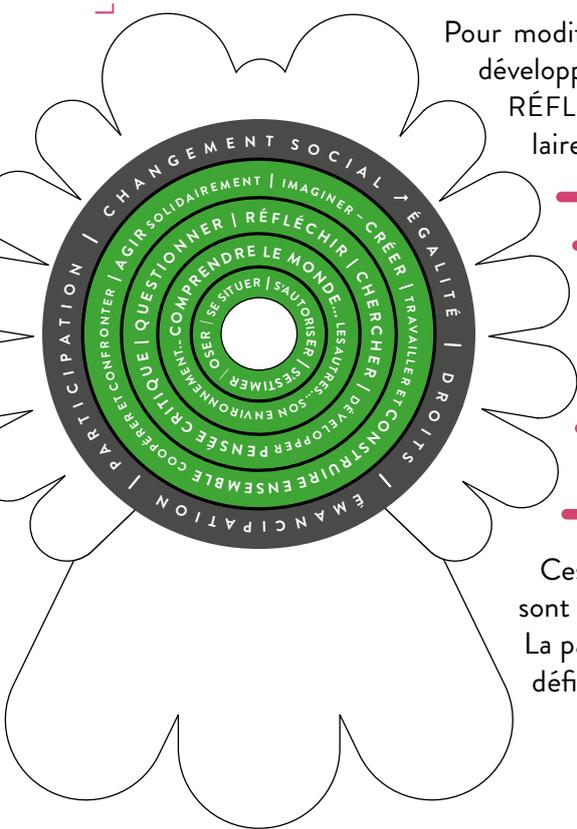
- de **développer des capacités d'analyse et de pensée critique** ;
- de **comprendre le monde** et de **s'y situer** ;
- d'**agir** dans la solidarité **pour** participer à la transformation de la société, ce qui implique le développement d'actions/pratiques/projets citoyens.

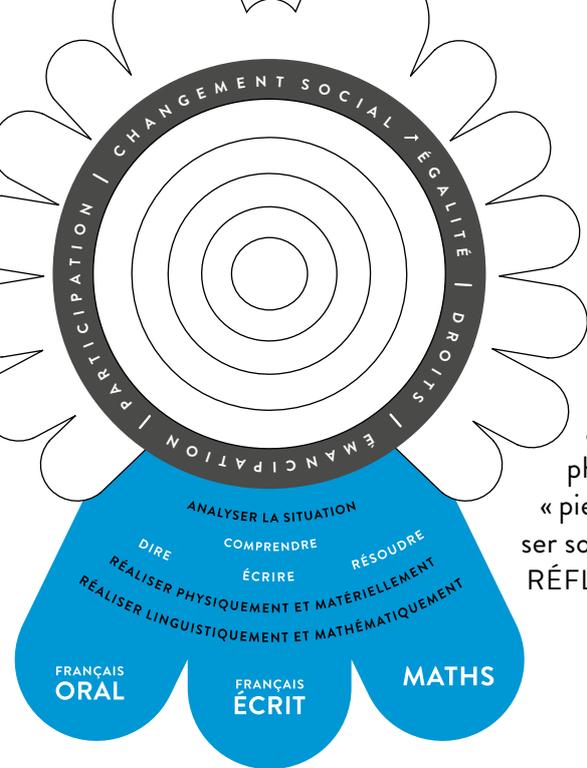
3.1 Comprendre, réfléchir et agir le monde

Pour modifier les rapports sociaux qui induisent l'analphabétisme et pour développer le pouvoir d'agir et le pouvoir d'apprendre, pour **COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE**, les actions d'alphabétisation populaire poursuivent plusieurs enjeux, organisés comme suit :

- **S'AUTORISER/Oser**
- **SE SITUER/S'estimer**
- **COMPRENDRE LE MONDE**, les autres, son environnement
- **RÉFLÉCHIR/QUESTIONNER/CHERCHER** – Développer une pensée critique
- Travailler et **CONSTRUIRE ENSEMBLE** dans la coopération et la confrontation
- **IMAGINER, CRÉER et AGIR** solidairement.

Ces enjeux constituent la tête de la Roue. On pourrait dire que ce sont les « compétences transversales » de l'alphabétisation populaire. La partie « **COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR et AGIR LE MONDE** » les définit.





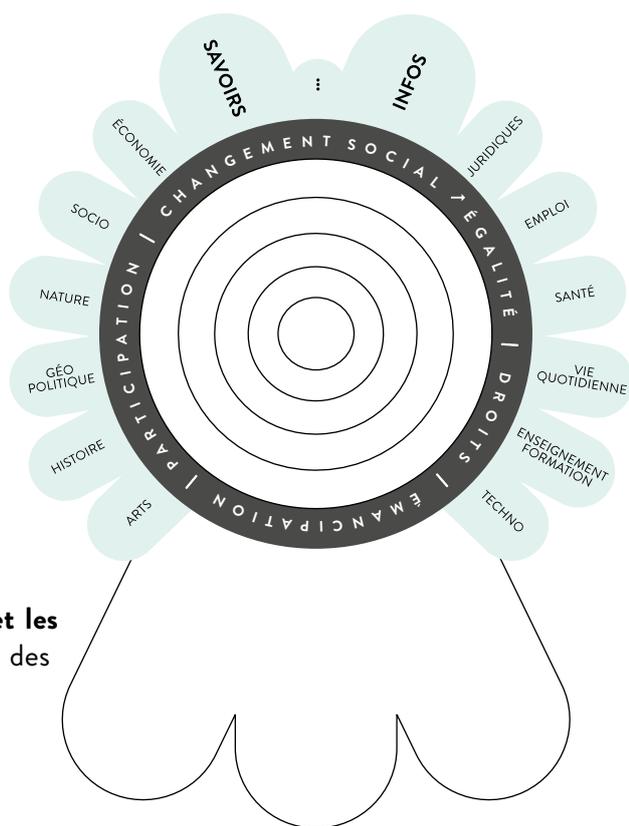
Dans un même temps, l’alphabétisation vise l’appropriation des **LANGAGES FONDAMENTAUX** que sont le **langage oral, le langage écrit et les langages mathématiques**.

Cet objet de travail n’est pas une fin en soi mais le moyen choisi par Lire et Écrire pour améliorer la société et pour atteindre les finalités et buts des apprenants et de l’alphabétisation populaire. Il constitue le socle de la Roue, ses « pieds ». Les savoirs et compétences à acquérir pour les maîtriser sont également précisés dans le chapitre « **COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE** ».

Au-delà des langages et à travers eux, l’alphabétisation populaire vise également l’acquisition de « **SAVOIRS DE BASE** ». Savoirs définis par Colette Dartois comme l’ensemble des savoirs permettant :

- « d’entrer en relation avec soi-même, autrui, le monde ;
- d’appréhender et de comprendre les choses et les événements ;
- d’agir sur et avec soi-même, autrui et le monde ;
- de se développer, de progresser, d’apprendre, de créer. »

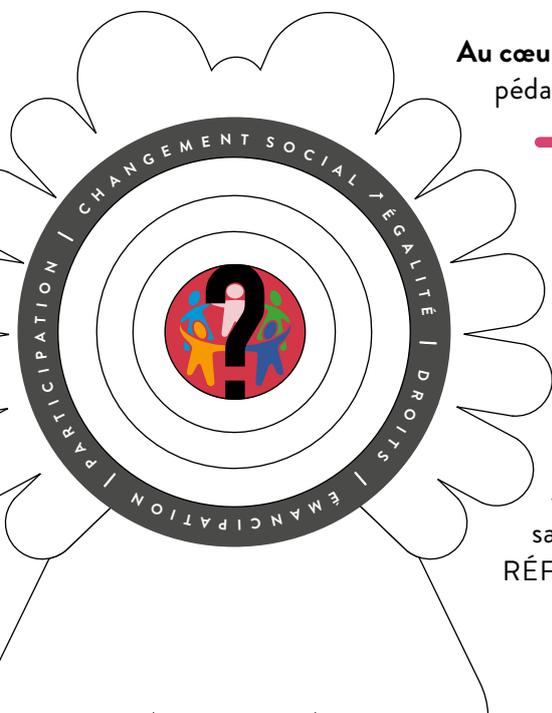
Les « mains » de la Roue représentent les **informations et les savoirs** nécessaires pour atteindre les finalités et buts des apprenants et de l’alphabétisation populaire.



3.2 Mettre en œuvre l’alphabétisation populaire

Au cœur de la Roue, ce qui la fera tourner, la mise en œuvre des choix pédagogiques de l’alphabétisation populaire :

- **Une approche collective et solidaire. Un groupe** – apprenants et formateurs – pour apprendre, créer et agir ensemble pour une société plus juste.
- **Du sens. Des désirs à réaliser, des situations à transformer, des questions à traiter.** Le point d’interrogation représente la nécessité d’interroger le sens qu’a la formation pour les apprenants et de partir de situations vécues, de questionnements, de curiosités, de projets,...
- **Des pédagogies émancipatrices**, « libératrices », « conscientisantes », **pour s’autoriser à apprendre et acquérir savoirs et pouvoir d’agir nécessaires pour COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE.**



Même s'il y est présent, ce n'est donc pas l'apprenant qui est au centre de la Roue. « Mettre l'apprenant au centre » apparaît souvent comme une évidence, mais ce n'est pas si simple. De nombreux points de vue existent sur la question et de nombreux éléments peuvent être « mis au centre ». Centre qui peut aussi varier selon les contextes et les moments.

? Le point d'interrogation au cœur de La Roue questionne le centre mis en œuvre dans nos pratiques (voir encadré sur page en vis-à-vis).

? Le point d'interrogation au centre de la Roue pour que la **question fondamentale, celle du sens**, reste toujours au centre. **Quel sens peut avoir l'apprentissage de la lecture-écriture, de l'expression orale, des mathématiques,... pour celui qui apprend ?**

« Sens » ne signifie pas forcément « projet ». Le « projet personnel », c'est la programmation dans le temps d'une série d'actions susceptibles d'atteindre un objectif, alors que **le sens, c'est ce qui légitime aux yeux de l'apprenant l'effort qu'il est en train de faire**. Le projet n'est plus de l'ordre du désir, c'est déjà une négociation avec le réel, il appartient au possible. Le sens, lui, est d'un tout autre registre, il est à la fois de l'ordre du désir et de la nécessité vitale.

« J'apprends à lire et écrire pour être fier de moi, pour entrer dans la société. »

« Moi, c'est pour les enfants. Quand je vois par quoi je suis passé. Je n'ose pas dire que je ne sais pas lire et écrire. Je n'ai pas envie que les enfants soient comme ça quand ils seront plus grands. »

Attention à ne pas mettre au centre la « tyrannie du projet personnel », pour reprendre l'expression de Cécile Badiche. Tyrannie du projet lorsqu'il devient un nouveau critère de sélection produisant les mêmes formes d'exclusion. « *Ceux qui n'ont pas de projet personnel ont le choix : soit ils font semblant d'en avoir un ou adoptent celui qu'on définit pour eux, soit ils sont rejetés de la formation. Exiger des exclus la construction préalable d'un projet personnel pour s'en sortir est absurde. Il ne peut y avoir aucun préalable à la formation car celle-ci consiste précisément à construire ce projet.* »

Attention aussi lorsque l'on met « **la motivation au centre** » en l'utilisant comme facteur explicatif des difficultés rencontrées. Ce concept flou peut induire, en opposition avec les enjeux de l'alphabétisation populaire :

- une approche « déficitaire » : vision des apprenants en termes de manque ;
- une approche morale conduisant à une obligation de motivation ;
- une approche qui transforme la motivation en une qualité personnelle et met ainsi sur l'individu la seule responsabilité de ses échecs ou réussites ;
- une approche qui parle « de » et qui parle « sur » sans parler « avec », renforçant ainsi préjugés et stéréotypes et étant contraire au principe de solidarité.

? Le point d'interrogation au cœur de la Roue pour signifier aussi que l'alphabétisation populaire vise la construction **d'une relation avec le monde, avec les autres et avec soi-même qui questionne, qui « met en problème »**. Problématisation qui est au cœur de l'engagement dans l'apprentissage et de la transformation des situations vécues.

On peut « **mettre les savoirs au centre** ». Ce qui est parfois rejeté parce que cela véhicule l'image d'un enseignement transmissif et d'un programme contraignant, ou parce que c'est considéré comme antagoniste avec la proposition « mettre les apprenants au centre ». Les savoirs ne sont-ils pourtant pas une des conditions de l'émancipation ? Oui. Pour autant qu'on ne pense pas les connaissances comme un simple moyen d'adaptation à la vie quotidienne. Et à condition « *de ne pas enfourner des savoirs tout faits, mais de développer l'intelligence, l'esprit critique, la pensée qui remet en question les évidences, le doute méthodique* », comme le souligne Évelyne Charmeux. Qui ajoute que « *ce ne sont pas les savoirs qui permettent cela, mais la conscience de leur caractère relatif et provisoire. Ce qui compte, ce sont les 'savoirs sur les savoirs'.* » Et poursuit : « *Et qu'on ne vienne pas dire que cela arrivera après : cela ne peut arriver que tout de suite ou jamais. D'où l'absurdité de mettre les savoirs au centre du système. C'est leur construction qu'il faut y mettre.* »

On peut dès lors « **mettre les savoirs sur les savoirs** ainsi que **la construction des savoirs au centre** ». Et les relier au pouvoir d'agir.

On peut bien évidemment « **mettre l'apprenant au centre** ». Mais que veut-on dire par là ? Se rappeler que l'on ne peut pas apprendre à la place de l'apprenant et que lui seul peut « s'apprendre » et décider de s'engager dans l'apprentissage ? Oui, sans oublier qu'on apprend en interaction avec d'autres. Se rappeler que pour permettre à Paul(e) d'apprendre, il faut connaître Paul(e) ? Oui, le rôle du formateur est effectivement primordial. Se rappeler que l'alphabétisation populaire part de réalités quotidiennes des apprenants ? Oui, le contexte de vie de tous est central. Et leurs savoirs d'expériences importants. Envisage-t-on **une conception « centrée sur l'apprenant »** selon laquelle ce sont les désirs et besoins, les expériences, les pratiques d'utilisation de la langue orale et écrite et des mathématiques ainsi que le contexte dans lequel se déroulent ces utilisations qui servent de base au choix, par le formateur, des contenus et programme ? Ou une conception « dirigée par l'apprenant » selon laquelle les contenus sont décidés par les apprenants dans le cadre de discussion avec les formateurs et dans laquelle le rôle du formateur est de faciliter et développer matériel, approches et organisation qui encouragent le développement du pilotage par les apprenants de leurs apprentissages ?

On peut également « **mettre le formateur au centre** ». Le formateur occupe une place importante et indispensable comme accompagnateur et facilitateur du processus de formation.

On peut encore « **mettre la relation au centre** » comme le propose Odette Bassis. « *Insister non point sur une centration univoque et vaine seulement sur l'apprenant, qu'il soit enfant ou adulte, mais sur la relation à mettre en œuvre entre savoirs et sujets, où la fonction du maître, enseignant ou formateur, est celle de 'passeur' et donc, se faisant, d'éducateur. 'Educare' au sens de 'mener hors de' (là où on était).* ».

On peut aussi « **mettre les autres au centre** » : famille, employeurs, assistants sociaux et autres agents d'insertion, organismes de formations, dont Lire et Écrire. Ils peuvent faciliter ou freiner les apprentissages et jouent également des rôles importants !

On peut enfin « **mettre le monde au centre** » : la collectivité, la société. Si l'on pense, comme Paulo Freire, que « *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* », pourquoi ne pas passer des enjeux individuels aux enjeux collectifs ?

Ainsi, Muriel Berbesson et Claudine Coquelle soulignent que « *raisonner en termes de parcours individuel, en se demandant en quoi le fait d'avoir participé à une formation va changer quelque chose à la vie ultérieure de la personne, est une approche individualiste, au double sens méthodologique : on décompose l'effet propre de la formation en un agrégat d'effets individuels, mais aussi éthique : on privilégie, en termes de valeur, les apports à la personne.* » Elles proposent de tenter une autre approche qui vise à « *mettre la collectivité au centre : prendre la société comme un tout et se demander le sens des actions du point de vue de la Cité. (...) Ce renoncement à l'approche individualiste pourrait choquer sur le plan éthique : cela signifie-t-il que les personnes ne comptent plus et qu'elles doivent être dominées par le groupe ?* »

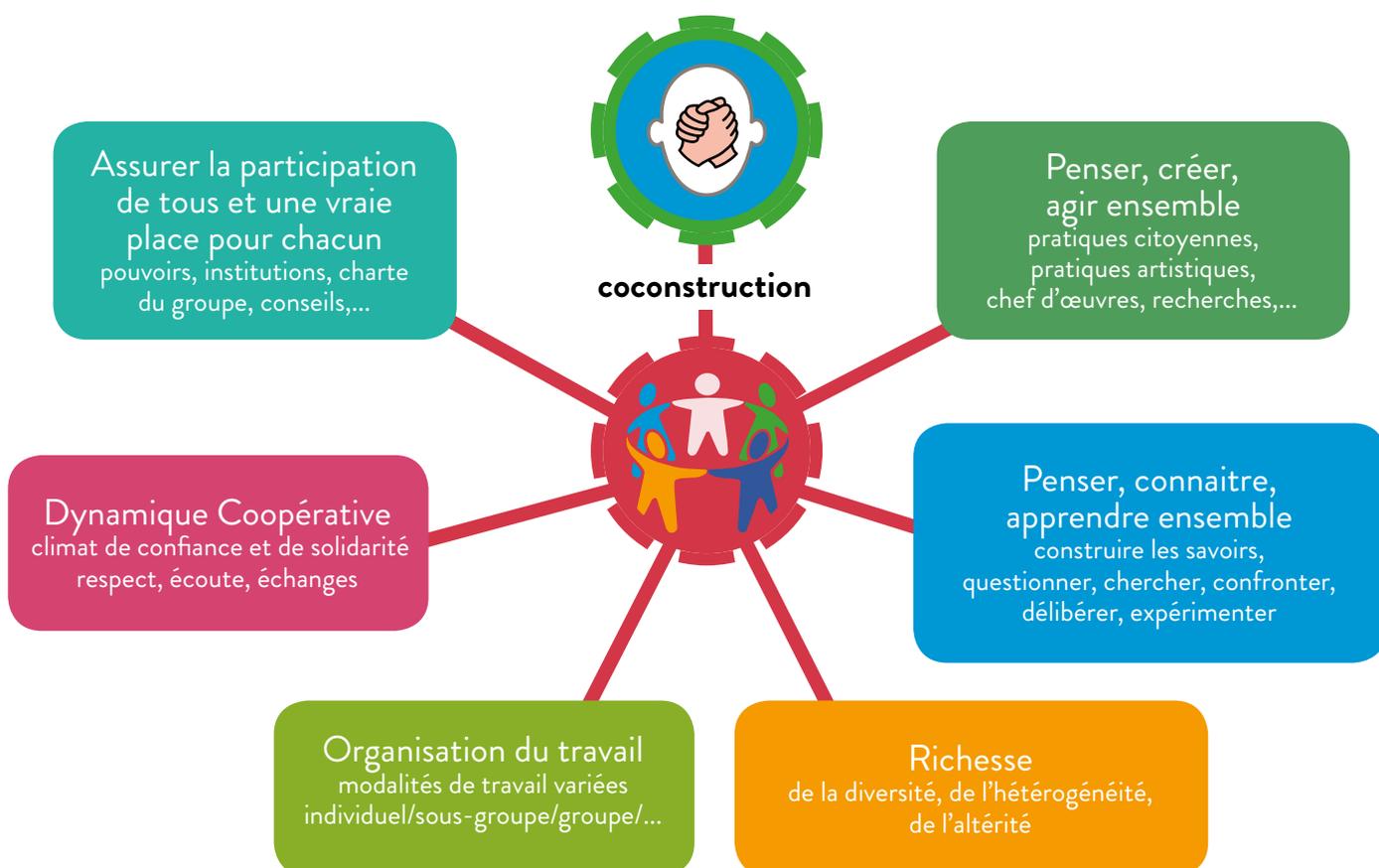
Elles sont convaincues que l'individu n'y perd pas pour deux raisons :

- « D'une part, il est ainsi replacé dans le contexte sans lequel sa vie n'a pas de sens. Mettre l'individu au centre, en le coupant de son univers véritable, qui est social avant tout, ce n'est pas le privilégier mais d'une certaine manière le mutiler.
- D'autre part, cela évite de faire porter sur lui tout le poids de ce qui ne va pas : mettre l'individu au centre conduit trop souvent à lui faire porter la responsabilité de tout ce qui ne va pas dans sa vie. Se centrer au contraire sur la Cité, cela permet d'interroger les responsabilités collectives. »

Si l'alphabétisation populaire vise une conception « codirigée » par l'apprenant et le formateur, tous les autres centres vont également intervenir à l'un ou l'autre moment du processus de formation.

3.2.1 Une approche collective – Un groupe pour apprendre, créer et agir ensemble

L'alphabétisation populaire privilégie le travail en groupe.



« C'est à plusieurs qu'on s'apprend tout seul »

La formule est de l'Association Française pour la Lecture (AFL).

On s'apprend tout seul...

L'organisation de la formation doit absolument permettre des moments de réflexion et de travail individuels des apprenants, ainsi que des moments de travail individuel apprenant/formateur.

La formation doit également permettre aux apprenants d'acquérir techniques et outils d'autoapprentissage.

À plusieurs...

Le groupe est également indispensable :

- Il permet de se rendre compte que l'on n'est pas tout seul et que son histoire individuelle est aussi une histoire collective.
- Il génère un environnement de solidarité propice à l'apprentissage : les expériences, connaissances et interrogations de chacun sont mises au service du groupe, et toutes et tous peuvent en profiter.
- Il permet à chacun de se confronter à une nouvelle gamme d'opinions, de préjugés et d'expériences, qui appellent à évoluer dans l'apprentissage, dans sa compréhension du monde et dans la conscience de soi.
- Il permet des prises de responsabilités qui développent sentiments de compétence et de fierté. Sentiments qui agiront sur la confiance en soi et l'engagement.

Pour autant que les apprenants se sentent suffisamment en sécurité pour prendre des risques et faire de nouvelles expériences, dans un environnement sûr. Ce qui implique d'établir un climat de respect, de solidarité, de mise en commun, de partage, de coopération,... ainsi que des échanges dynamiques et constants entre le groupe et chacun de ses membres. Ce qui ne s'improvise pas. Assurer la participation de tous et une vraie place à chacun demande une gestion active de la dynamique des groupes et sous-groupes, ainsi que la clarification des lois et pouvoirs du groupe – qui décide de quoi ? comment ? quand ? au profit de qui ? et au nom de quoi ? – ainsi que l'instauration de temps et lieux qui vont permettre aux demandes, plaintes, propositions de s'exprimer.

Voir le groupe comme une communauté d'apprentissage où chaque personne a un rôle à jouer et où tout le monde peut apprendre des autres et apprendre aux autres permet également de relever le défi des groupes multiniveaux. L'approche multiniveaux se base sur la coopération et l'autonomie mais aussi sur le partage des rôles. Il est impossible que la formatrice ou le formateur arrive à faire progresser l'ensemble du groupe si elle ou il ne partage pas le pouvoir avec les apprenant(e)s et si elle ou il ne met pas en place un système de pairs-aidants.

En alphabétisation populaire, le groupe n'est pas conçu comme une collection d'individus sans relations mutuelles mais comme une collectivité reposant sur des réseaux d'échanges horizontaux et reliée au monde qui l'entoure. Le formateur n'est pas le centre du groupe. Il l'accompagne et est garant de son bon fonctionnement.

C'est à plusieurs qu'on se mobilise, qu'on crée, qu'on mène des projets citoyens

C'est avec un groupe que l'on peut développer des pratiques collectives qui permettent d'acquérir une conscience claire et objective de sa situation et de celle des autres, une approche critique de la réalité et la recherche de moyens pour transformer ensemble l'environnement dans lequel on vit.

C'est avec un groupe que l'on peut réfléchir à ce qui est juste et injuste non seulement pour moi, individuellement, mais aussi pour tous les autres et passer du « je » au « nous tous » et chercher collectivement la solution la plus juste possible pour « nous tous ».

C'est en groupe que l'on peut se raconter, se confronter, argumenter, délibérer,... soit mobiliser ses intelligences citoyennes pour accroître sa capacité d'agir, dire, revendiquer, construire un pouvoir collectif, entreprendre des actions collectives,...

C'est avec un groupe que l'on crée des œuvres individuelles ou collectives lors d'ateliers d'écriture, d'arts plastiques, de théâtre,...

C'est à plusieurs que l'on se confronte à la différence, à l'altérité, à l'interculturalité

Plus on rencontre de gens différents, qui n'ont pas la même expérience, les mêmes savoirs, les mêmes intérêts, plus on a de possibilité d'élargir et de faire évoluer notre représentation du monde et de nous-même. L'hétérogénéité est une des conditions de l'apprentissage.

Les questions de la différence de l'autre (l'altérité) et de l'interculturalité se posent inévitablement lorsque l'on travaille en groupe pour construire ensemble. Ces questions touchent à la culture, à la prise de conscience de l'autre (qui n'est pas nécessairement un étranger), à l'identité.

D'un point de vue pédagogique, la gestion de la question interculturelle, en formation d'adultes migrants comme ailleurs est d'abord un **travail de décentration du formateur**. L'approche interculturelle c'est en effet la nécessité d'être constamment attentifs aux évidences qui n'en sont pas, aux « ça va de soi ». Avec des apprenants non ou faiblement scolarisés, rien ne va de soi dans une situation d'apprentissage et la question de l'origine géographique n'est pas déterminante. L'approche interculturelle est une forme de va-et-vient entre soi et l'autre. Elle exige une interaction perpétuelle entre son cadre de référence et celui d'autrui.

Dans le cas des migrants, l'approche interculturelle, c'est également aider les apprenants immergés dans la société d'accueil à **décoder les implicites de tout ordre** qui tiennent autant des pratiques que des représentations et qui régissent les comportements et les discours des natifs. L'approche interculturelle avec des migrants en formation qui confrontent leurs manières de penser, sentir et agir avec d'autres consistera donc à analyser les différentes manières de « faire », y compris celle du formateur, pour en comprendre la logique et les implications pratiques. Cela va des règles sociales spécifiques de la ponctualité jusqu'aux modes de relations entre les sexes, en passant par l'omniprésence de l'écrit.

D'un point de vue politique, l'interculturel est un « *projet de société basé sur une volonté d'échange entre deux identités qui se donnent mutuellement sens* » selon le postulat du Centre Bruxellois d'Action Interculturelle (CBAI). L'interculturalité a lieu lorsque deux ou plusieurs cultures interagissent de façon horizontale et synergique. En d'autres termes, aucun groupe ne peut se trouver au-dessus des autres, favorisant ainsi l'intégration et la convivialité des personnes.

Cette situation idéale n'est pas « naturelle ». Elle est rarement rencontrée. De plus, en alphabétisation, la situation de départ objective est une situation culturelle de domination. Les relations interculturelles sont par essence conflictuelles lorsqu'une langue, qui est l'expression d'une culture, s'impose par élimination d'une autre. Ce qui est le cas en alphabétisation lorsque l'on alphabétise en français des personnes dont ce n'est pas la langue maternelle. Mais aussi lorsqu'une culture écrite remplace ou disqualifie une culture orale. Ou encore lorsque l'alphabétisation amène à la disparition de savoirs et pratiques ancestrales.

Les différences, oppositions et conflits ne peuvent être occultés. Les défis qu'ils posent doivent être relevés et travaillés. Mais le formateur ne peut pas être « médiateur » entre les langues et les cultures. Il n'y a pas de médiation possible et les phénomènes macrosociaux qui se jouent dépassent de très loin le problème de la relation interpersonnelle. Le formateur peut être témoin de sa culture et de celle des autres, interpellateur, questionneur. Il peut faire apparaître une conscience collective de nouveaux « nous » solidaires qui s'enrichissent de la différence sans ne la nier ni la supprimer. Ce qui n'est possible que par la réalisation de projets collectifs. C'est **l'action commune**, et non la communication en elle-même, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'autre.

L'interculturalité ne peut se construire que dans le cadre d'« *un mode d'apprentissage fondé sur la mise en synergie des ressources culturelles, linguistiques et expérientielles des apprenants et des formateurs* », selon la définition proposée par Jean-Paul Hauteceur.

Ces mises en synergie, action commune, coconstruction, croisement des savoirs et des pouvoirs,... entre des groupes et des individus dont les ressources sont inégales (ressources culturelles, pouvoirs, reconnaissance sociale,...), comme c'est le plus souvent le cas en alphabétisation, ne vont pas de soi. Tout comme la dynamique de groupe, cela nécessite des conditions et méthodes appropriées dont le formateur est garant.

3.2.2 Du sens – Partir de désirs à réaliser, de situations à transformer, de questions à traiter

Le point de départ d'un processus d'alphabétisation populaire ce n'est ni un programme à suivre ni des contenus établis. C'est un désir, un centre d'intérêt, un questionnement, une situation à transformer d'un apprenant, d'un groupe, d'un formateur, qui donne sens aux apprentissages.



Choisir un point de départ

La première étape de la formation est le choix d'un centre d'intérêt, d'une situation concrète à transformer, d'une question de recherche. Ce processus est en lui-même un apprentissage.

Un ? au centre de la Roue pour signifier que ce point de départ est peu ou pas défini au moment où formateur et apprenants se rencontrent pour la première fois.

Définir une question, une problématique commune, nécessite que chacun puisse se situer, expliciter le sens qu'à la formation, comprendre pourquoi il ou elle est là, exprimer ce qu'il ou elle veut, ce qu'il ou elle sait, ce qu'il ou elle voudrait savoir, ce qu'il ou elle voudrait changer...

Au-delà de l'hétérogénéité toujours présente dans un groupe, ce point commun, cette problématique sera son ciment et son moteur. Point commun qui peut partir d'une demande individuelle, demande qui sera travaillée de manière collective.

L'approche conscientisante prend comme point de départ une préoccupation dont l'analyse fait ressortir une dimension collective, politique, sur laquelle il faut agir.

Mettre en parole

Ceci implique que la formation soit **un lieu de parole, de dialogue** où le formateur a pour objectif premier de libérer la parole et de favoriser l'échange entre les individus. Un lieu où la communication fonctionne en réseau et où les demandes peuvent s'exprimer sous forme de souhaits, de désirs ou de problèmes. C'est une phase difficile qui requiert implication et grande qualité d'écoute ainsi que la mise en place d'un cadre permettant cette relation d'écoute. Une autre difficulté est que, pour beaucoup d'apprenants, venir au cours c'est pour « faire » : de la lecture, des dictées, etc. On ne vient pas pour « ne rien faire » ou pour parler.

Il ne suffit pas que les choses se disent, il faut créer les conditions pour que les désirs, les problèmes, les expériences et les savoirs s'échangent. Il ne s'agit donc pas de « donner toute la place au vécu de chacun ». Il s'agit d'articuler le vécu avec l'ensemble des paroles des autres participants, **de permettre la délibération, le débat** et une prise de distance critique. Se raconter, se livrer, se découvrir à partir de ses prises de paroles et des échanges avec les autres participants est indispensable mais ne suffit pas pour prendre distance. La confrontation à un « tiers » : une grille d'analyse, un texte, un apport du formateur, un invité extérieur,... est nécessaire.

Mettre en problème

Un ? au centre de la Roue, c'est aussi pour signifier que l'alphabétisation populaire vise la construction d'une relation avec le monde, avec les autres et avec soi-même qui questionne, qui « met en problème ».

Questionnements, situations insatisfaisantes, centres d'intérêts seront en lien avec les curiosités, les désirs, les besoins et en lien avec la volonté d'améliorer la société, de lutter contre les injustices, pour l'accès aux droits et la défense de ceux-ci, etc. Ils peuvent bien entendu être aussi en lien direct avec la situation concrète insatisfaisante qui rassemble tous les apprenants : leurs situations d'analphabétisme/illettrisme et leur étiquette d'analphabète/illettré sans laquelle ni eux ni le formateur ne seraient là.

C'est cette problématisation qui pose que la vie est à construire et non pas à accepter aveuglément, qui permet de rejeter tout fatalisme, toute impuissance, toute oppression, et d'être l'auteur et l'acteur de sa vie.

De vastes demandes explicites telles qu'apprendre à lire et à écrire, trouver un travail, apprendre l'alphabet, faire des dictées,... sont des problématiques complexes, passionnantes, interdisciplinaires, rassembleuses. Elles permettront de mettre tant le savoir que l'apprenant, le formateur et la société au centre, en partant des multiples questions sous-jacentes à ces demandes. « Pourquoi je veux apprendre à parler/lire,... ? » « Qu'est-ce que

cela va changer dans ma vie ? » « À quoi ça sert ? » « Comment on apprend ? » « Pourquoi est-on ici ? »

L'objectif de la formation n'est pas de répondre automatiquement à la demande explicite mais de travailler la demande, c'est-à-dire de remonter au sens, personnel et/ou social, de la démarche d'inscription. Que signifie pour la personne ce désir de lire et d'écrire ? « Je veux prendre ma vie en main » « Je ne veux plus subir mais agir » « Je veux sortir de l'isolement » « Je veux être utile » Etc. Quelle est cette volonté de prise de pouvoir sur sa vie qu'elle exprime par cette demande d'apprendre à lire et à écrire ?

L'objectif de la formation est de construire le sens personnel de l'objet d'apprentissage (l'orthographe par exemple). « Pourquoi est-ce un problème pour moi, pour le groupe ? Que m'apporte ce savoir dans ma vie ? Quel pouvoir me donne-t-il ? En tant qu'action et réflexion possible ? En tant qu'utile à mon expérience et ma vie ? Et d'interroger le « comment faire pour l'apprendre ? »

Il ne suffit cependant pas de questionner. Il s'agit ensuite de construire la question qui sera traitée. Ce travail de la question est un processus d'apprentissage en soi.

Mettre en réflexion et en action

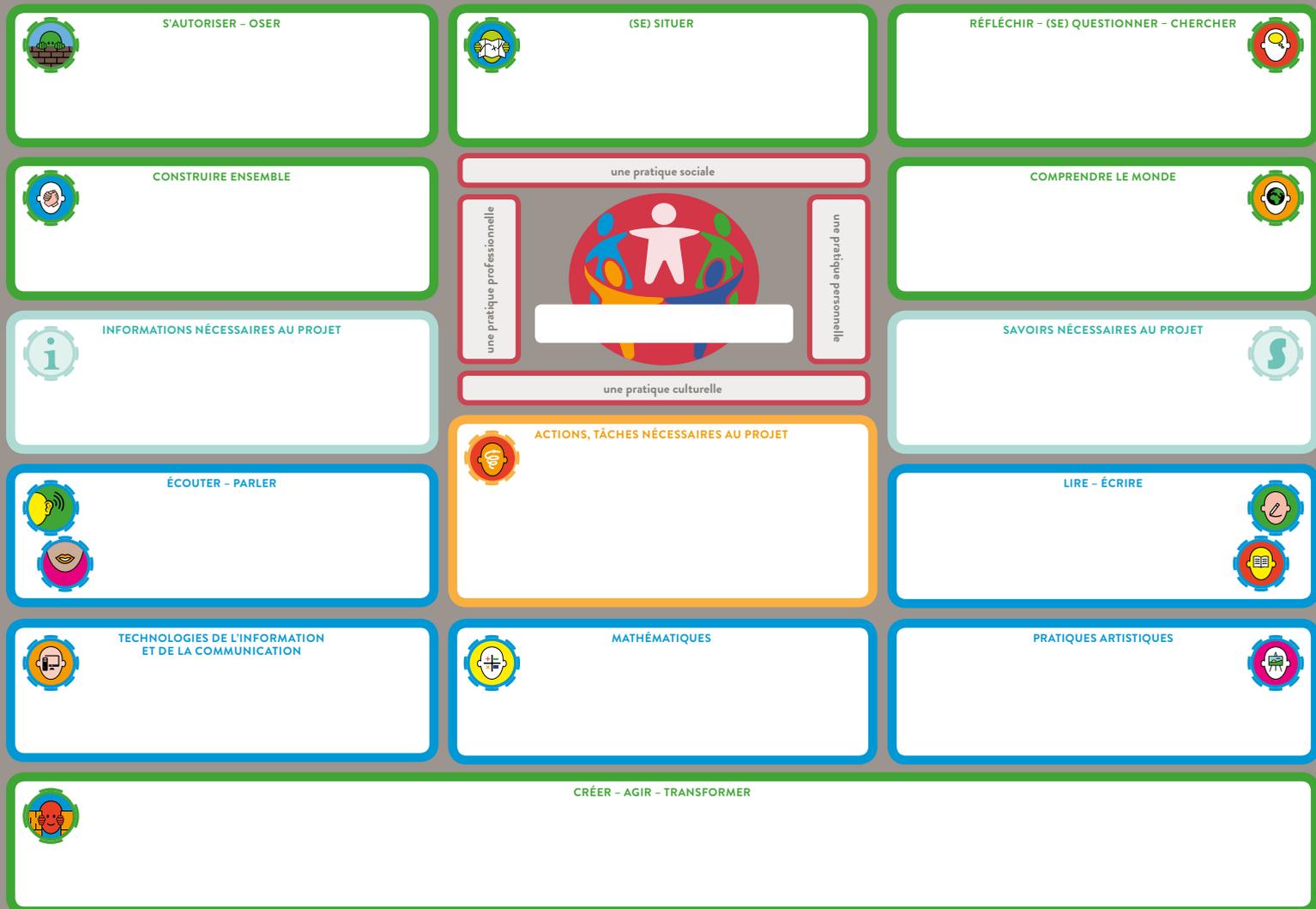
Si le groupe d'alphabétisation est un lieu de parole, il est aussi un **lieu d'action pour apprendre, créer, transformer**, dans un double mouvement simultané de **réflexion-action et action-réflexion**. Comme le conçoit, Paulo Freire le dialogue est « *la rencontre de la réflexion et de l'action de ceux qui le pratiquent, tournés vers le monde à transformer et à humaniser, il ne peut se réduire au 'dépôt' des idées d'un individu dans un autre ni à un simple échange d'idées* ». Ce qui s'applique tant à la réalisation d'actions citoyennes qu'à l'acquisition des savoirs.

L'alphabétisation populaire part de la réalité des gens, et c'est dans l'action que des projets citoyens prennent forme. Ce sont les personnes elles-mêmes qui analysent des situations vécues, discutent de leurs préoccupations et parviennent à prendre la parole, en s'appuyant sur la coopération au sein du groupe et sa solidarité. Analyse, réflexion et échanges permettent aux participants de mieux comprendre une situation vécue et d'adopter une approche critique. Ces démarches les amènent à dénoncer ce qui est injuste, à revendiquer leurs droits, à proposer des solutions et à agir pour changer une situation. Les personnes acquièrent confiance, améliorent et développent leur capacité d'analyser et d'agir afin d'être en mesure de transformer collectivement cette situation.

Ces projets offrent de multiples occasions d'apprentissages. Les apprentissages linguistiques et mathématiques ainsi que de nouvelles connaissances du monde se construiront à partir de ces échanges et des projets et actions qui en émergent.

Partir **d'un désir, un centre d'intérêt, un questionnement, une situation à transformer** pour acquérir « pouvoir et savoir » va nécessiter de mobiliser l'ensemble des dimensions de l'alphabétisation populaire représentés par la « tête », « les pieds » et les « mains » de la Roue, dimensions développées dans la partie « Savoirs et compétences pour COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE » de ce cadre.

La Roue de l'alphabétisation populaire, et plus particulièrement sa présentation en deux dimensions sous format A3, permet d'analyser ce qui est à travailler pour mener à bien un projet, ce qui a été travaillé dans la construction et la réalisation du projet, ce qui a été appris, ce que cela a permis ou eu comme effets. Des exemples sont présentés dans la partie « MISE EN PRATIQUE » de ce document.



3.2.3 Des pédagogies émancipatrices



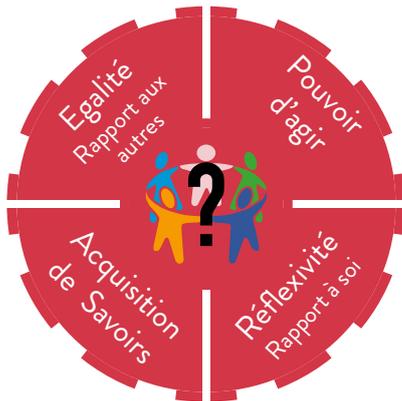
Pour atteindre ses finalités d'émancipation, de participation, d'accès aux droits et de transformation sociale, pour être « *un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement* », comme le précise la charte de Lire et Écrire, l'alphabétisation populaire utilise des pédagogies que l'on qualifie d'émancipatrice, de libératrice, de conscientisante, de critique,...

L'alphabétisation populaire privilégie plusieurs « théories-pratiques » qui s'articulent, se complètent et sont en cohérence avec ses choix pédagogiques. Animation et dynamique de groupe, pédagogie institutionnelle, pédagogie interculturelle,... en lien avec le choix d'une approche collective. Entraînement mental, croisement des savoirs et des pouvoirs, ateliers philo, pédagogie du projet, Intelligences citoyennes (dire le juste et l'injuste), Reflect-Action, formation-action-recherche, approches artistiques (ateliers d'écriture, d'arts plastiques, de théâtre, de musique), pédagogie de l'éducation nouvelle dont les démarches d'auto-socio-construction des savoirs, pédagogie Freinet et les méthodes naturelles, pédagogie du chef-d'œuvre, texte libre et ateliers ECLER, pédagogies de prises de parole, approche autobiographique,... en lien avec le choix du sens.

Ces approches sont émancipatrices si elles travaillent le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport au pouvoir, le rapport au savoir, le rapport au monde et « tricotent » ensemble quatre processus :

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

Situés au cœur de la Roue, ces processus s'articulent aux autres enjeux de l'alphabétisation populaire, dont ils sont des conditions.



Développer un processus d'égalité

Premier principe de l'alphabétisation populaire : poser l'égalité. Condition indispensable pour sortir des rapports dominants-dominés et de toutes formes d'oppressions et d'exclusions.

Poser l'égalité ne signifie pas nier les inégalités vécues, les différences. C'est se donner le moyen de lutter contre la réalité de l'inégalité. C'est « faire des autres ses égaux, pour qu'ils le deviennent », selon les mots du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN). Cela ne signifie pas nier les rapports de pouvoirs mais les reconnaître pour pouvoir les travailler.

C'est poser :

- L'égalité de la personne humaine égale en humanité à toute personne humaine, comme le précise le premier des droits de l'homme : « *Tous les hommes naissent et demeurent libres et égaux en dignité et en droits* ».
- L'égalité du statut et des droits : égalité devant les lois et rejet des privilèges.
- L'égalité de l'accès de tous à tous les univers symboliques : justice culturelle.
- L'égalité qui oblige le formateur à renoncer à l'autorité qui est traditionnellement la sienne pour en inventer une autre, fondée sur l'organisation de dispositifs dont il est garant plutôt que sur l'imposition de connaissances et d'exercices.
- L'égalité qui conteste les pratiques qui supposent l'autre inférieur et manipulable.
- L'égalité du pari du « **tous capables !** ». Pari qui implique de faire confiance, de soutenir l'apprentissage, de ne laisser tomber personne.

Il s'agit de **poser**, en même temps, **le principe d'éducabilité** qui postule que tout le monde peut apprendre puisqu'il est doté d'une expérience et d'un système de représentation du monde en évolution. Nul ne peut jamais décider, pour une personne donnée, qu'un apprentissage est définitivement impossible. **Et le principe de liberté** : l'apprentissage ne se décrète pas... et rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert un engagement personnel.

Développer un processus d'autorisation – Développer le pouvoir d'agir

Deuxième principe de l'alphabétisation populaire, également indispensable pour sortir des rapports dominants-dominés et de toutes les formes d'oppressions et d'exclusions : développer un processus d'autorisation qui vise le développement du pouvoir d'agir. « S'autoriser à » est une condition nécessaire pour (re)prendre du pouvoir sur sa vie et acquérir de nouveaux savoirs.

Pour qu'un processus d'autorisation développe le pouvoir d'agir, il doit permettre :

- d'oser penser par soi-même ;
- de se situer et de se distancier de sa situation personnelle, de sa position sociale, des problèmes rencontrés pour mieux les comprendre ;
- de prendre conscience « d'appartenir à une société » et d'avoir une responsabilité politique au sein de cette société ;
- de prendre conscience de son pouvoir sur..., de la possibilité d'agir même modestement, individuellement et collectivement, et d'ainsi participer à la transformation sociale ;
- d'appartenir à un collectif : reconnaissance et acquisition d'un statut ;
- de construire des revendications ;
- de se confronter à la réalisation de projets et d'actions collectives.

Développer un processus d'apprentissage – Développer l'acquisition de savoirs

Troisième principe de l'alphabétisation populaire : développer un processus d'apprentissage. Processus d'apprentissage et savoirs seront libérateurs/émancipateurs, s'ils sont critiques et mobilisateurs.

Ce qui implique que :

- Le processus permette une réelle compréhension et appropriation des savoirs et des langages, ce qui nécessite de mettre en parole, mettre en problème, mettre en recherche et mettre en action (voir aussi point 3.2.2 ci-dessus) ;
- Les savoirs permettent de penser, d'imaginer et de réaliser le changement social tout en étant utiles, soit en permettant de :
 - se débrouiller dans la vie/gagner sa vie,
 - connaître ses droits, les défendre et les exercer,
 - échapper à l'obscurantisme et aux pièges de notre société (réflexion permanente, ouverte et contradictoire sur l'actualité, analyse critique des médias, publicité, etc.),
 - comprendre sa situation, comprendre le monde, les autres et soi-même (savoirs scientifiques et capacité de recherche) ;

- Les savoirs mettent les hommes en communication et apprennent à communiquer ;
- Les savoirs développent la capacité de créer, de penser (douter, interroger, imaginer, critiquer, argumenter, expliquer, analyser) et d'agir.

Développer un processus de réflexivité

Quatrième principe de l'alphabétisation populaire : développer un processus de réflexivité.

La réflexivité est la capacité à réfléchir sur soi-même, à observer et analyser l'image que nous renvoient le miroir, les autres, la société. Ce processus est indispensable pour se reconnaître, pour travailler le rapport à soi et aux autres, pour reconstruire identité et estime de soi.

C'est un processus important en alphabétisation dans la mesure où les apprenants s'identifient souvent à l'image négative renvoyée par la société. S'insérer dans un processus d'apprentissage nécessitera de se reconstruire une identité et un statut : de modifier une équation d'homme-objet – JE NE SAIS PAS LIRE = JE NE SAIS RIEN = JE NE SUIS RIEN – en une équation d'homme-sujet – JE NE SAIS PAS LIRE mais JE SAIS, j'ai de multiples savoirs et expériences, et JE SUIS, j'ai des identités multiples. Je suis peut-être « analphabète » mais aussi et avant tout une femme, un père de famille, un jardinier, une passionnée de foot, un grand voyageur, etc. Et je suis reconnu comme tel.

Comme le souligne ATD Quart Monde, « *qu'il s'agisse d'identité personnelle ou d'identité sociale, être soi-même exige une démarche qui demande du temps, de la patience et de la confiance en soi. Cette reconnaissance est celle de soi par soi – chacun a le droit d'avoir de la valeur et de l'exprimer – mais aussi la reconnaissance de soi par les autres, c'est-à-dire le droit à une image positive. Il y a là une mise en mouvement jamais rapide, toujours difficile, dont l'enjeu est essentiel car c'est toute la vie qui est en cause.* »

Le regard du formateur rend possible la reconnaissance de soi parce qu'il accorde de la valeur là où l'on n'avait pas l'habitude d'en voir, en cherchant à réactiver et à valoriser les expériences et les représentations du monde de chacun.

Le groupe joue aussi un rôle important dans cette reconnaissance. Il n'y a rien de tel pour prendre de la distance et du pouvoir sur sa vie que d'être obligé de s'expliquer devant les autres, de se justifier même, et par là, de comprendre pourquoi on pense ou fait les choses ainsi.

La réflexivité est également un processus important en alphabétisation dans la mesure où les langues, écrite et/ou orale, sont des outils culturels dont l'appropriation touche à l'identité, à la reconnaissance de soi par soi, par les autres, par la société. On ne peut entrer dans le monde d'une autre langue ou dans le monde de l'écrit sans déplacement identitaire et culturel.

Anne Vinérier propose ces pistes, non limitatives, pour identifier les éléments de ce processus, qui caractérisent une alphabétisation émancipatrice basée sur une « pédagogie de la conscientisation » :

- **Le passage de l'acceptation du rôle de dominé à celui de se reconnaître comme sujet-acteur/acteur de sa vie** : resituer la personne comme sujet qui a une prise sur son existence et utiliser l'apprentissage des savoirs de base comme moyen pour cela.
- **Le passage de l'enfermement à la libération, du silence à la prise de parole** : resituer les responsabilités multiples de la non-réussite concernant certains apprentissages à travers une analyse critique qui se fait dans un travail réflexif. Proposer un travail en groupe sur cette question pour comprendre que le phénomène touche beaucoup de monde. C'est ouvrir des espaces de parole et permettre la libération de cette parole qui rend libre.

- **Le passage de la négation de soi à l'acceptation et à l'affirmation de soi :** permettre de découvrir qu'ils ont des potentialités et des savoirs qu'ils peuvent partager, et qu'ils peuvent aussi participer à la construction de la société.
- **Le passage d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité :** aider à nommer ce qu'ils savent déjà, comment ils ont appris, ce qui a été facteur de réussite,...
- **Le passage de l'acceptation de la fatalité au désir de construire son avenir :** aider à comprendre que tout être se construit dans une histoire avec des influences ; aider à analyser de façon critique les influences qui n'ont pas favorisé son plein développement ; permettre de prendre conscience des causes de son échec qui sont liées à des institutions qui n'ont pas su faire ou n'ont pas cherché à faire que tout le monde ait un droit égal d'accès au savoir. Permettre de comprendre son présent en interrogeant son passé pour envisager son avenir.
- **Le passage de l'immobilisme à l'action** nécessite d'être attentif aux désirs de changement (dans des domaines très concrets de son existence), d'accompagner les désirs de démarches, de travailler les savoirs nécessaires pour réaliser telle ou telle démarche, de « parler les changements. »

Des évaluations réflexives

L'évaluation est une nécessité absolue, selon la formule de Marie-Alice Médioni. C'est un outil au service des passages exposés ci-dessus et au service de l'apprentissage. Elle permet de visibiliser les chemins parcourus et de se donner les moyens de surmonter les obstacles rencontrés. Il ne s'agit en aucun cas de juger ou de mesurer des lacunes par rapport à une norme, quelle qu'elle soit. C'est au contraire une analyse réflexive du travail effectué : confrontation des résultats obtenus à ceux qui étaient attendus, identification du rôle des moyens et procédures utilisés, recherche d'autres moyens et procédures possibles.

L'évaluation permet prise de distance, prise de parole et prise de pouvoir sur ses apprentissages et sur leur place dans sa vie. C'est un outil de participation, impliquant l'ensemble des acteurs de la formation. C'est un enjeu important de ce cadre.

La maîtrise, par l'apprenant, de son parcours de formation implique de soutenir les processus de formation et de participation et de proposer aux apprenants des méthodes et outils d'analyse autoréflexifs d'évaluation et de formalisation de leurs chemins d'apprentissages et de prise de pouvoir sur leur vie.

L'évaluation est aussi un enjeu important pour le formateur, qui apprend lui aussi. Et se pose des questions sur son fonctionnement, la signification de ce qu'il fait, la manière dont il structure son action.

La partie BALISES POUR L'ÉVALUATION ainsi que les modes d'utilisation de MES CHEMINS D'APPRENTISSAGES et des grilles d'analyses liées à ce cadre développent cet aspect de l'alphabétisation populaire.

4 QUELQUES MOTS GÉNÉRATEURS DE L'ÉDUCATION ET DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

S'inscrire dans l'alphabétisation populaire c'est préciser, questionner et réfléchir les mots que nous utilisons tels qu'émancipation, culture, citoyenneté, démocratie, participation, apprentissage, lecture, mathématiques,... et la manière dont ils construisent notre « lecture du monde ».

C'est utiliser des mots rendus tabous ou obscurcis par le politiquement correct, tels que aliénation, émancipation..., les nommer et les penser.

Nommer, pouvoir dire précisément ce que l'on est en train de faire, c'est aussi se donner une identité.

Sans oublier qu'on « n'émancipe pas, on n'intègre pas, on n'autonomise pas, on n'apprend pas à quelqu'un »,... Ce sont des personnes sujets qui « s'insèrent, s'autonomisent, s'apprennent, »

Ne sont repris ici que quelques-uns des mots utilisés. D'autres sont définis dans le corps du texte, d'autres encore sont repris dans les nombreux ouvrages qui, notamment sous forme d'abécédaires, se livrent au même exercice.

Apprendre

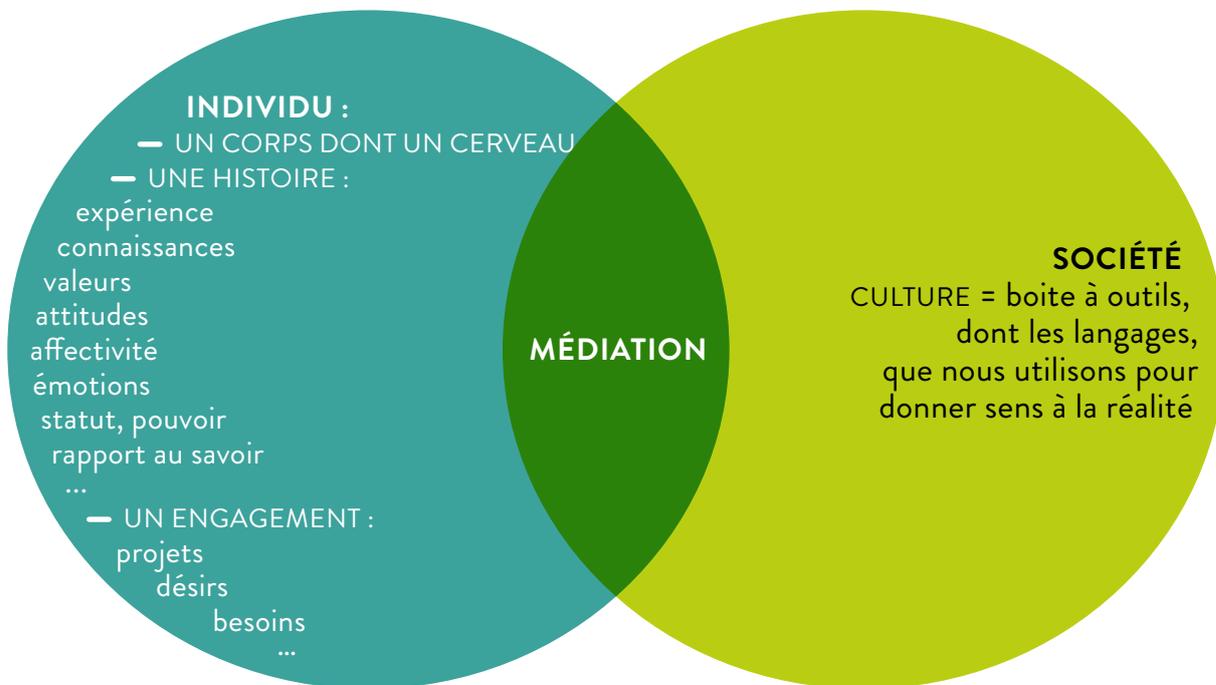
« Apprendre conduit à penser autrement. Le but est d'élaborer de nouvelles explications pour guider de manière plus satisfaisante ses actions, ses décisions. » (André Giordan)

Chaque être humain construit sa connaissance. Seuls les apprenants peuvent s'apprendre. L'apprenant n'est pas seulement acteur de son apprentissage, il est auteur de ce qu'il apprend. Il apprend par lui-même, au travers de ce qu'il est et de ce qu'il sait. Ses connaissances sont le résultat, le produit de son activité intellectuelle, sa construction personnelle.

Apprendre est une métamorphose qui touche à l'identité. La compréhension d'un savoir nouveau est le résultat d'une transformation – souvent radicale – de la représentation mentale de celui qui apprend. Son questionnement est complètement reformulé, sa grille de référence largement réélaborée, sa façon de produire du sens n'est plus la même. Les mots eux-mêmes peuvent avoir changé de sens. Ces mécanismes ne sont jamais immédiats mais passent par des phases de conflits et d'interférences. Apprendre se construit toujours « contre » ce que l'on sait déjà, dans un processus de déconstruction-reconstruction. Tout apprentissage passe par une activité mentale de réorganisation du système de pensée et des connaissances existantes de chacun et, sans cette activité, aussi invisible qu'intense et complexe, aucun savoir nouveau ne peut être intégré.

Les interactions sociales jouent un rôle majeur pour que cette activité de construction ait lieu. Pour autant, les savoirs ne s'acquièrent pas de façon spontanée et/ou solitaire. Celui qui apprend n'est pas l'auteur unique et indépendant de ses connaissances. Elles sont le résultat d'interactions avec un environnement culturel et social.

L'acquisition de savoirs émane de deux systèmes – individu et culture – qui se rencontrent et interagissent grâce à la médiation d'un tiers.



Comme le synthétise Étienne Bourgeois, le processus d'apprentissage est essentiellement traversé par trois dimensions indissociables et en étroites interactions :

- Tout apprentissage met en jeu **un travail cognitif de mobilisation et de transformation** de nos manières d'interpréter et d'agir.
- Tout apprentissage suppose **un engagement du sujet**. On n'apprend que ce qui nous touche ou nous accroche : importance de l'émotion, du désir, de l'engagement, de l'imaginaire dans l'acte d'apprendre.
- Enfin, l'apprentissage est une **activité essentiellement sociale qui relie le sujet à autrui**, à un groupe social, une culture, une société. Les objets désignés socialement comme objets d'apprentissages sont en réalité toujours des outils culturels, produits et utilisés par un groupe social, et dont la maîtrise conditionne dès lors la place et le pouvoir que peut prendre le sujet dans ce groupe social.

« Apprendre, sur le plan personnel, c'est comprendre. Dans sa dimension sociale, c'est acquérir des compétences collectives pour participer à un projet de la Cité. » André Giordan

Autonomie

Dans une perspective d'éducation populaire, l'autonomie c'est « *pouvoir créer et recréer le monde, penser et repenser, agir et réagir en liberté, en étant véritablement un 'être' humain* ». Ce n'est pas « *la capacité à se débrouiller seul et à se suffire à soi-même* ».

D'un point de vue individuel, être autonome, **c'est avoir plus de pouvoir sur sa propre vie**. C'est un processus de décision. C'est pouvoir **choisir par soi-même ce qui est bon pour soi et se libérer des déterminismes**.

Ce qui n'est pas évident face à la multitude et à la complexité des choix à faire, ou au contraire face à l'absence de choix. Ainsi, il nous arrive à tous de confier à d'autres le soin de choisir pour nous. Et pourtant, nous nous considérons et sommes considérés comme parfaitement autonomes. Et puis, face aux contraintes financières, aux contraintes de l'activation, aux contraintes administratives, aux situations de vie,... a-t-on vraiment toujours le choix de décider de notre vie ? En a-t-on la possibilité ?

L'autonomie, c'est aussi **refuser de dépendre du regard et des attentes des autres.**

Mais le but n'est pas de vivre en vase clos en marge de la société. C'est l'équilibre entre autonomie (le gouvernement par soi-même) et hétéronomie (le gouvernement par une loi extérieure). Les hommes sont nécessairement dépendants. **L'autonomie appelle la solidarité.**

D'un point de vue collectif, l'autonomie d'un groupe c'est sa capacité à agir, à décider, à mener des actions collectives. En démocratie, « c'est nous qui sommes responsables ». Nous ne nous référons plus à une autorité absolue.

Citoyenneté

La citoyenneté concerne le lien politique de l'individu à la société, la place qu'il occupe dans le travail que la société fait sur elle-même pour progresser vers la démocratie.

La citoyenneté peut être envisagée du point de vue :

- du statut juridique : la nationalité ;
- du statut social : être reconnu par les autres comme citoyen à part entière ;
- des valeurs morales : actuellement, valorisation des attitudes actives et productivistes qui tendent à devenir de véritables devoirs ;
- des conditions de l'expérience citoyenne :
 - accès à la reconnaissance sociale, indispensable pour se sentir impliqué dans le projet collectif ;
 - accès au pouvoir social, pour avoir la possibilité d'agir sur le monde qui l'entoure ;
- de l'identité, quand le lien à la Cité est fondateur de l'identité (qui suis-je ? = je suis de...).

L'éducation populaire n'envisage pas la citoyenneté comme synonyme de respect des droits et des devoirs ou comme un processus d'intériorisation des valeurs, des normes et des manières de voir dominantes. Elle envisage la citoyenneté principalement du point de vue des conditions de l'expérience citoyenne : **l'accès à la reconnaissance et au pouvoir social d'agir.**

Développer la participation et l'action citoyennes pour l'amélioration de la société est un des enjeux de l'alphabétisation populaire.

Ce qui ne signifie bien sûr pas que les autres dimensions de la citoyenneté sont absentes. Ainsi, la question de l'obtention de la nationalité est aujourd'hui devenue une question d'alphabétisation.

Conflit

La « *transformation des rapports sociaux permettant de sortir des rapports dominants-dominés et de toutes les formes d'oppressions et d'exclusion* » ne peut se faire sans conflits.

Mettre en œuvre la démocratie ne va pas de soi. Elle implique des manières de penser, de sentir et d'agir, soit une « culture » favorable. Liberté, égalité, autonomie et solidarité ne vont pas sans conflits (situations où deux individus ou deux groupes s'opposent sur une opinion, une croyance, une proposition d'action, etc.) ni incertitudes.

En démocratie, les conflits peuvent être nombreux puisque les options de vie sont plus ouvertes, que chacun peut les exprimer librement et qu'on exclut qu'ils se résolvent par la violence. Ils demandent donc une véritable discipline de délibération et de débat, qui passe par de nombreux apprentissages, dont ceux de la prise de parole, de l'argumentation...

L'ouverture des normes et l'acceptation des conflits sont deux sources d'incertitude, sans compter les difficultés à comprendre et affronter le monde d'aujourd'hui et ses crises économiques, climatiques, écologiques, énergétiques, alimentaires, politiques,... Savoir affronter l'incertitude est l'un des savoirs de base défini par Edgar Morin. Apprendre à l'affronter, un des enjeux éducatifs d'aujourd'hui.

Le conflit est également au cœur de l'éducation et de l'apprentissage. Conflit de loyauté par rapport à son groupe d'appartenance. Conflit sociocognitif au cœur de la construction des savoirs.

Travailler l'objet du conflit pour dégager le problème à traiter permet le débat d'idées. Il oblige à mettre en mots, à raisonner, à argumenter, à se décentrer, à entendre le point de vue de l'autre. Il enrichit et complexifie les visions des choses de chacun.

Conscientisation

Le Regroupement des Groupes Populaires en Alphabétisation du Québec définit la conscientisation comme « *une prise de conscience collective des différentes réalités de la société, le développement d'une analyse critique et politique, le passage à l'action dans un objectif de transformation sociale* ».

Le terme « conscientisation » fait référence aux apports de Paulo Freire pour qui la conscientisation est une prise de conscience critique du monde et des rapports que l'on a avec lui.

C'est ouvrir notre conscience à la réalité pour comprendre le monde et les mécanismes d'oppression et d'exclusion mis à l'œuvre de façon sournoise ; comprendre le rôle idéologique des médias et autres dans cette acceptation de la réalité. Premier pas pour pouvoir agir, ce mot permet d'ouvrir les portes, de voir que nous sommes capables de tracer d'autres chemins que ceux qu'on nous fait croire immuables et bons pour tous. Une conscience critique est une conscience capable de comprendre la réalité environnante et de se situer dans ce contexte de façon lucide et créatrice, pour transformer cette réalité. Il ne peut y avoir de conscientisation hors de l'action transformatrice des hommes sur la réalité sociale. C'est un processus, basé sur la problématisation et le dialogue « *par lequel les individus prennent le rôle de sujets dans l'aventure précaire qui est celle de transformer et recréer le monde* ». C'est ensemble que l'on se conscientise.

La conscientisation ne signifie d'aucune sorte transmettre une idéologie ou proposer des mots d'ordre. Si la conscientisation ouvre le chemin à l'expression d'insatisfactions sociales c'est parce que celles-ci sont composantes réelles d'une situation d'oppression.

Cela ne signifie pas non plus « sensibiliser » ou « informer » ou simplement « avoir conscience de ». La conscientisation s'inscrit dans une pratique d'analyse sur le terrain avec les personnes directement concernées par un problème. Elle exige une remise en question de ses représentations habituelles ainsi qu'un engagement dans des actions que ces personnes auront elles-mêmes définies pour transformer les situations qui posent problème. C'est une approche pédagogique de libération basée sur un processus continu de réflexion critique et d'action qui vise la transformation de la société, vue comme un système d'oppression des masses.

Culture

La culture, comme la définit Marina Mirkes, c'est « *la représentation du monde que chacun d'entre nous a dans sa tête.* » Cette représentation est fabriquée et véhiculée par la société elle-même, dans la famille, à l'école, dans les médias,...

C'est « *la boîte à outils que nous utilisons pour donner sens à la réalité* », comme l'exprime Jérôme Bruner.

Les savoirs, dont les langages, sont des outils culturels.

Emilia Ferreiro rappelle que « *l'écrit n'existe que dans la culture : l'écrit est une réalisation culturelle qui se manifeste sur des surfaces qui sont à leur tour des objets culturels porteurs de noms précis : livre, journal, enveloppe, cahier, agenda, calendrier,... sans oublier les écrans, en particulier les écrans d'ordinateurs. Les instruments qui produisent ces marques (crayon, pinceau, clavier,...) sont également des objets culturels. Les activités de lecture et d'écriture s'inscrivent, elles aussi, dans des réseaux de relations entre des membres d'une culture. (...).* » Il en est de même pour le langage oral et les mathématiques.

Pour l'alphabétisation populaire, alphabétiser sera dès lors **soutenir un processus de participation authentique dans une « culture » donnée. Ce qui implique d'en acquérir la « boîte à outils »**. L'éducation et l'alphabétisation sont des processus culturels.

Ce qui n'enlève pas leur dimension politique. Ainsi, l'enseignement et l'alphabétisation, en imposant « la boîte à outils » des dominants, ont largement contribué à appauvrir la diversité culturelle. Ils ont notamment joué un rôle important dans la disparition de langues ainsi que dans la disparition de savoirs ancestraux. Jean-Paul Hauteceur a mis en évidence que l'alphabétisation travaille peu les questions de plurilinguisme, travaille peu les échanges réciproques de savoirs, connaît mal les savoirs de base des apprenants ainsi que la façon dont ils sont transmis et appris,... Le choix de la langue d'alphabétisation, dont celle d'alphabétiser en français des populations dont ce n'est pas la langue parlée, a également des dimensions politiques et culturelles qui se discutent.

L'alphabétisation a également une dimension culturelle lorsque l'on entend le mot culture au sens restreint de pratiques artistiques.

Dans ce cadre, Lire et Écrire a pour objectifs, selon les priorités de ses thématiques d'action :

- d'amener chacun à de nouvelles découvertes et participations culturelles ;
- d'amener chacun à l'expression et à la création ;
- de valoriser les productions des apprenants dans différents espaces culturels « reconnus ».

L'éducation populaire distingue la démocratisation de la culture de la démocratie culturelle.

La **démocratisation de la culture** a pour visée de permettre à tous de rencontrer des « œuvres » produites par des « artistes » estampillés, que le peuple se doit de connaître et d'admirer pour être reconnu comme « cultivé ». Rappelons qu'à l'origine le mot illettré est synonyme d'inculte.

La **démocratie culturelle**, c'est encourager toutes et tous à « œuvrer ». Il est moins question d'amener les gens à « la culture » que de reconnaître et soutenir les pratiques de créations et d'expression de tous. L'éducation populaire ne vise pas une appropriation cumulative d'œuvres, de patrimoine ou de savoirs contrairement aux approches éducatives « bancaires » dénoncées par Paulo Freire. Elle vise la démocratie culturelle.

Pour l'éducation populaire, la culture se caractérise par des styles de vies, des langages et des discours, des œuvres valorisées, **mais aussi par les techniques et rapports de production** présents dans la structure économique de la société et par ses fonctions sociales de reproduction ou de transformation des rapports sociaux.

Hervé Adami propose le classement suivant des composants de la « boîte à outils » culture, somme concrète de ces différents éléments qui ne sont pas figés mais en processus permanent de déconstruction et de reconstruction :

- La culture est une forme d'organisation économique et sociale : économie d'échanges, de dons, de troc, capitalisme, collectivisme, etc.
- La culture est un ensemble de relations et de rapports sociaux : parenté, organisations politiques, institutions, classes sociales, système de propriété, rapports entre les sexes, etc.
- La culture, ce sont des savoir-faire et des pratiques : outillage, médication, techniques agricoles, de construction, rites, gestion du temps et de l'espace,...
- La culture est un système symbolique : religions, représentations collectives, codes de conduites en tous genres (sexuels, de l'honneur,...), tabous, etc.

Comme le souligne Hervé Adami, l'utilisation de la notion de culture, quand elle n'est pas définie, ce qui est le plus fréquent, renvoie très souvent de façon implicite à l'origine nationale, ethnique ou religieuse. Or ces éléments, outre leur caractère « raciste », ne surdéterminent pas tout le fait « culturel », qui de plus n'est pas immuable ni figé. De plus, en focalisant sur les « différences culturelles » des uns et des autres, on occulte d'autres différences qui traversent tous les « groupes culturels » : différences socioéconomiques, différences sexuelles, de niveau scolaire, individuelles,.... **Or, en formation d'adultes, ce sont ces différences, liées à l'origine sociale et au niveau de scolarité, qui constituent les véritables clivages entre les apprenants.**

Il importe aussi d'être attentif à certaines dérives de l'usage du concept de culture, relevées par Muriel Berbesson et Claudine Coquelle. Vus de l'extérieur, les autres nous paraissent très homogènes et nous remarquons plus les ressemblances entre les manières de penser, de sentir et d'agir que la réelle diversité. Réduire l'autre à une affiliation culturelle risque de l'enfermer dans une appartenance en oubliant la singularité individuelle et l'humanité commune. On peut alors en venir à utiliser le vocabulaire de la culture comme on utilisait naguère celui de race ou d'ethnie. Les discours racistes aujourd'hui ne font plus beaucoup référence à la race mais beaucoup à la culture. Il ne s'agit cependant pas, au nom de la tolérance, de refuser de condamner des pratiques non respectueuses des principes démocratiques et des droits humains. Il ne s'agit pas non plus d'occulter les inégalités sociales et économiques. D'une part, ces inégalités traversent les groupes culturels, d'autre part les relations entre cultures sont fortement marquées par la domination. Les différences culturelles incluent les inégalités sociales, économiques et culturelles : les différences qui opposent les riches aux pauvres, les dominants au dominés, les moins scolarisés aux plus scolarisés,...

Démocratie

Pour qu'il y ait démocratie, quatre principes sont incontournables. Ils font système : ils ne peuvent être adoptés séparément et doivent être en interaction permanente. Ces principes sont également des conditions nécessaires aux processus de l'alphabétisation populaire.

Ces quatre principes (liberté, égalité, autonomie, solidarité) constituent les quatre axes du gouvernail proposé par Majo Hansotte dans le cadre de la méthode du « Juste et de l'injuste » qui met en œuvre la théorie des intelligences citoyennes :



- **La liberté** : l'affirmation du droit de chacun de conduire librement sa vie comme il l'entend, de faire ses propres choix de vie, de penser par soi-même. D'avoir la capacité de décider, de choisir et d'agir. À la seule condition qu'il ne fasse pas obstacle à la liberté des autres. La liberté implique dès lors le nécessaire respect des règles démocratiques et l'arbitrage des préférences personnelles ou collectives par ces 4 principes, garants de la liberté et de l'égalité de tous.
- **L'égalité** : l'affirmation selon laquelle tous les êtres humains, sans aucune exception, ont la même valeur fondamentale, la même aspiration et les mêmes capacités à exercer leur liberté. S'il existe des inégalités concrètes et si l'on peut discuter si elles sont justes ou injustes, en aucun cas cela ne doit remettre en cause la dignité égale de tous, le respect égal auquel chacun a droit. L'égalité radicale des sujets parlant est au fondement du droit démocratique.
- **L'autonomie** : au sens défini ci-dessus, l'autonomie d'un groupe. D'un « Nous acteurs responsables de notre devenir commun » capables de créer et recréer le monde, penser et repenser, agir et réagir.
- **La solidarité** : qui renvoie à la fraternité et à l'égalité. La solidarité est le pont entre liberté, égalité et autonomie, soutenant leur articulation.

Pour que les principes de la démocratie se traduisent réellement dans les faits, il ne suffit pas de les proclamer. Il faut que chacun ait les moyens d'affirmer sa dignité et d'exercer sa liberté. Pour cela, il faut que le droit et l'accès aux « biens de base » soient effectifs. Les biens de base sont ceux dont l'absence porte atteinte à l'intégrité de la personne humaine. Ce sont des biens matériels tels que le logement, la sécurité, un revenu minimum, la santé, mais aussi des biens immatériels relevant de l'identité, de la culture, de l'alphabétisation, des savoirs qui permettent de comprendre, réfléchir et agir le monde. Ces ressources sont importantes pour avoir la capacité de participer et d'exercer ses droits.

C'est pourquoi les thématiques d'actions de Lire et Écrire sont basées sur l'accès aux droits politiques, aux droits sociaux, aux droits culturels, dont le droit au savoir : accès à l'information et à la connaissance.

Émancipation/libération

Le Petit Larousse définit l'émancipation comme « l'action de s'affranchir d'un lien, d'une entrave, d'un état de dépendance, d'une domination, d'un préjugé ».

Pour Christian Maurel, l'émancipation c'est « le fait, pour une personne singulière, de sortir de la place qui lui a été assignée et ainsi de subvertir, aussi peu que ce soit, les rapports sociaux qui la déterminent. »

« L'émancipation est le pouvoir d'augmenter son emprise sur son environnement économique, social et culturel, et si possible pouvoir agir pour transformer cet environnement ». Autrement dit, c'est la possibilité de sortir d'une domination, comme l'exprime Francis Tilman.

L'émancipation est libératrice. Sa construction implique de se libérer des situations contraires à la dignité humaine. Elle commence par une prise de conscience des injustices subies en lien avec des rapports de dominations, que ceux-ci soient structurels (patriarcat, racisme, capitalisme,...) ou propres à chaque groupe (l'ancienneté, l'expertise,...). Les dominations liées au sexe, à l'origine ethnique et au milieu socioéconomique s'ancrent dans les fondamentaux de notre société. Elles reposent sur des socles solides constitués par les discours, les violences, les droits et le travail. Les inégalités culturelles, dont les situations d'analphabétisme et d'illettrisme, reposent sur ces mêmes socles et entraînent également des rapports de domination structurels, ancrées dans la société.

L'émancipation agit pour le temps présent, elle n'est pas une longue marche vers une terre promise, mais vers l'élargissement et l'institution de libertés, ici, maintenant. Il s'agit de combiner actions concrètes et changement de regard, actes significatifs puisants mobilisateurs et construction patiente d'inédits viables ou de possibles non expérimentés chers à Paulo Freire.

C'est un processus à la fois personnel et collectif. Il s'agit, selon Majo Hansotte, de « permettre concrètement à des groupes de reconstruire des rapports offensifs, à travers des interactions fortes entre les expériences vécues comme injustes ou comme réussies et les apprentissages qui en découlent. À partir de là, on peut rechercher comment modifier son rapport au pouvoir subi : retrouver le pouvoir personnel de dire, de refuser ou d'entreprendre une action, soit le « pouvoir de ». Mais aussi retrouver l'intelligence collective du « pouvoir avec » : le pouvoir collectif d'entreprendre un combat, une action. Enfin affirmer le pouvoir intérieur, celui qui touche à l'équilibre personnel, à l'estime de soi, à un rapport positif et intime aux émotions ».

Le « pouvoir avec » renvoie à la mise en œuvre des valeurs de solidarité et à leur traduction dans la vie d'un collectif. Il s'agit ici de la capacité de créer un « nous » se percevant comme acteur social à part entière. Le « pouvoir de » renvoie à l'emprise qu'a un individu ou un groupe sur des domaines de la réalité. Il s'agit de l'exercice effectif d'un pouvoir.

Pour atteindre ses objectifs d'émancipation, pour « avoir cette faculté et cette force de déplacer les individus et les groupes d'une situation de sujet assujéti et assigné à résidence à un sujet acteur, autonome, en voie de repositionnement social,... », l'alphabétisation populaire utilise des pédagogies émancipatrices qui mettent en paroles, mettent en problèmes, mettent en action et sont basées sur les principes d'égalité, de développement du **pouvoir d'agir** et du **pouvoir d'apprendre** et de **réflexivité** qui ont été développés précédemment.

Participation

La participation démocratique représente un enjeu majeur tant pour la démocratie que pour l'alphabétisation populaire.

La charte de Lire et Écrire précise que « *l'alphabétisation ne peut se développer ni sans action collective de transformation sociale, visant à prévenir et combattre les inégalités dans le but de construire une société plus juste et équitable, plus solidaire et démocratique, ni sans les personnes analphabètes, qui doivent être au cœur de cette lutte* ».

La participation s'analyse du point de vue de **l'offre de participation**. Les activités que nous organisons permettent-elles la participation ? Où, dans quelles circonstances, avec qui, à quels niveaux ?

Adeline de Lépinay identifie au moins cinq niveaux de participation. Tous peuvent être légitimes, selon les circonstances. Ils demandent d'être honnête avec soi-même et avec les autres sur le niveau de pouvoir que l'on accepte de transférer, afin de ne pas être dans la manipulation et de ne pas créer de l'impuissance :

- **L'indifférence** : L'action existe, indépendamment de ses participants.
- **L'information** : Les participants reçoivent une information. Même s'ils posent des questions ou font des remarques, le but n'est pas de récolter leur point de vue, mais de leur transmettre une information.
- **La consultation** : On demande aux participants leur avis sur des questions peu stratégiques. Leur avis est pris en compte, mais la décision ne leur appartient pas.
- **La concertation, la négociation** : On souhaite créer un débat autour d'une question. Le but est de travailler ensemble à la création de propositions, de négocier des compromis. Mais la décision in fine n'appartient pas aux participants.
- **La codécision** : Personne n'a plus de pouvoir que les autres pour prendre la décision. Il faut arriver ensemble à une décision commune.

La participation s'analyse également du point de vue du **processus de participation**.

Un processus participatif peut s'évaluer à l'aide de critères qui renvoient à différents concepts, utiles quelle que soit l'action à évaluer, définis par Antoine Vergne :

- **L'inclusion : Qui participe ?** Participation égale de tous ? Capacité du processus à offrir un rôle intéressant aux participants ? Degré de pouvoir qui leur est dévolu ?
- **La pertinence : À quoi sert la participation ?** Quels sont ses effets ? Le processus et les moyens choisis sont-ils en adéquation avec les objectifs ?
- **La délibération : Comment se déroule le processus** aboutissant à une prise de décision ? (Qui n'est pas nécessairement une décision d'action mais peut être par exemple la définition commune d'un concept.)
- **L'équité : Comment sont traités les participants ?**
 - Le processus est-il **transparent** ? Les participants ont-ils les informations ?
 - Le processus est-il **réflexif** ? Encourage-t-il l'émergence d'une démarche ascendante plutôt que descendante ? Évaluation par les participants ?
 - Le processus **permet-il aux participants de développer leur pouvoir d'agir** ? Augmente-t-il leur **capacité à transformer les situations** ?

La notion de **coconstruction**, fréquemment utilisée, sert à mettre en valeur l'implication d'une pluralité d'acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet ou d'une

action. La coconstruction implique de clarifier le processus de prise de décision et suppose des modes d'engagement des acteurs sensiblement plus forts que ceux qui sont associés à la concertation ou à la consultation.

La participation s'analyse aussi du point de vue des **acteurs**.

Qu'est-ce que les participants souhaitent ? Qu'est-ce qu'ils connaissent ? Comment surmonter les tensions entre la participation et les biographies des différents acteurs, dont les biographies de dépendance de certains ? La culture de la participation est une culture souvent très verbale, les personnes en situation d'analphabétisme ont-ils les mots ? Qu'est-ce qui est mis en œuvre pour permettre à tous d'acquérir des outils de participation ? Une recherche menée auprès de groupes populaires en alphabétisation montre que les pratiques démocratiques mises en place dans les groupes correspondent plus à l'univers symbolique des animateurs qu'à celui des apprenants et favorisent le point de vue des formateurs, ce qui a pour effet de restreindre le pouvoir des apprenants. Comment modifier cette situation ?

La participation devient alors la question de comment apprendre à agir avec, à penser et décider avec, c'est-à-dire à être ensemble et à construire ensemble. *Une expérience formidable*, comme l'écrit Noël Van Aerschot.

Intégration/insertion

Le terme intégration est le plus souvent utilisé et compris comme un processus d'intériorisation des valeurs, des normes et des manières de voir dominantes. Il constitue un terme de compromis entre une vision assimilationniste, qui demanderait aux minorités de se fondre dans le paysage, et une vision communautariste, qui accepterait de concevoir la société comme une simple juxtaposition sur le même territoire de groupes culturels différents.

Idéalement « *l'intégration, ce serait l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur* », selon la définition pédagogique de ce mot qui paraît bien adaptée à la définition du « vivre ensemble ».

En éducation populaire, le mot intégration est entendu « *comme l'appropriation des instruments d'analyse et d'action pour mieux agir sur le contexte politique, économique, social et culturel.* » En cohérence avec le 3^e mode de travail pédagogique de Lesne dans lequel les conditions de vie de chacun sont le point de départ et le point d'arrivée du processus de formation. Il s'agit d'acquérir la compréhension et l'analyse des réalités concrètes pour agir socialement.

Il ne s'agit donc pas d'une question de « droits et devoirs » ou de conformité à des normes sociales.

Ce qui caractérise également l'éducation populaire, c'est l'articulation paradoxale des deux pôles en tension : intégration/promotion sociale d'une part, ce qui nécessite l'acquisition de savoirs, et d'autre part, rupture/émancipation, ce qui nécessite l'acquisition de pouvoirs.

La dérive sociale consiste à appréhender les individus comme des objets d'intégration, consommateurs d'un marché, y compris de services éducatifs et culturels même, bien

conçus, plutôt que comme des acteurs de changement social, acteurs à part entière de l'espace public. Comme le soulignent l'UNESCO et Serge Wagner, l'alphabétisation n'est pas automatiquement émancipatrice. « *L'alphabétisation peut entraîner l'aliénation de l'individu en l'intégrant à un ordre établi sans lui. Elle peut l'intégrer, sans sa participation, à un modèle étranger de développement* » et « *l'activité d'alphabétisation s'inscrit dans le sens du statu quo et renforce les inégalités sociales lorsqu'elle ne permet qu'une appropriation limitée de cet outil culturel.* »

Pédagogie

« *La pédagogie est-elle une pratique ? Un art ? Une science ? Un art et une science ? Une discipline ? Une théorie ? Une théorie pratique ? Une discipline scientifique ? Une praxis ? Une autre chose ? Un discours ? Et, de qui la pédagogie est-elle l'affaire ?* », demande Étienne Vellas, qui conclut par cette proposition :

La pédagogie est une « théorie pratique » qui articule, en tentant de les relier avec cohérence :

- **des intentions politiques reposant sur des convictions**, des finalités, des valeurs, une philosophie et une éthique sociale ;
- **des conceptions sur l'apprentissage** : théories, savoirs,... ;
- **des pratiques** assumées par le formateur-pédagogue basées sur un choix de **méthodes, d'outils et de techniques** et sur un **dispositif** organisant leur mise en œuvre.

L'articulation de ces trois pôles construit des pédagogies qui se caractérisent par le choix :

- de finalités et d'enjeux ;
- de la nature de la relation pédagogique proposée (posture du formateur, rapport au savoir, rapport au pouvoir,...) ;
- des modalités d'organisation ;
- des modalités d'évaluation envisagées ;
- des méthodes, outils, techniques et situations utilisées.

Les choix posés par les formateurs et formatrices, qui sont des pédagogues, praticiens-chercheurs, caractérisent des modes d'actions pédagogiques, développés dans la partie MISES EN PRATIQUE.

L'action pédagogique est aussi faite de « *mille autres petits riens* », comme le rappelle Mireille Cifali : des êtres particuliers, un contexte à nul autre pareil, une rencontre singulière, un courage, une envie, des chemins buissonniers, une posture, des paroles, une manière d'être,... qui font **qu'un dispositif est habité** et peut ou non aboutir à une création, à la réussite d'un projet. Une action pédagogique se réalise dans une temporalité où un projet se structure dans un possible, des échecs, des décisions, des reprises, des interrogations, des angoisses, des doutes, du risque, de l'intelligence.

5 TRAVAILLER EN ALPHABÉTISATION POPULAIRE

« Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde. » Paulo Freire

L'alphabétisation populaire est un projet politique et pédagogique. Au-delà de l'acquisition de savoirs, elle vise une reprise de pouvoir sur sa vie et le changement social. Le but du formateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent.

Travailler en alphabétisation populaire c'est :

5.1 Agir pour le changement

- Vouloir améliorer la société.
- Adopter une pensée réflexive et faire preuve d'esprit critique.
- S'informer sur l'actualité sociale, politique, économique, culturelle.
- Participer aux débats politiques sur l'alphabétisation et ses enjeux de société.
- Viser l'émancipation et la participation citoyenne.
- Participer à la création, au développement et à la réalisation de projets dans une perspective d'action collective, participative et émancipatrice.
- Collaborer avec différents acteurs de son environnement.
- Participer à l'évaluation des projets et des initiatives.

5.2 Accompagner la construction des savoirs et compétences

Travailler en alphabétisation populaire, c'est aussi être capable de reconnaître les expériences et les savoirs des apprenants et d'abandonner un statut d'expert unique et central, pour adopter une posture de facilitateur qui accompagne les personnes dans leurs démarches d'alphabétisation :

- Reconnaître l'autre comme un acteur à part entière et considérer que, quelle que soit leur situation, « un lecteur débutant n'est pas un penseur débutant ».
 - Tous les apprenants ont développé des **savoirs de vie et des savoirs d'expériences** qui non seulement constituent des points d'appuis pédagogiques essentiels mais sans lesquels les autres types de savoirs (scientifiques, d'actions,...) sont incomplets.
 - Tous les apprenants sont riches de potentialités.
 - Tous les apprenants s'engagent dans le processus d'apprentissage en y apportant une connaissance et compréhension d'eux-mêmes, de leur environnement et de la société. Ils ont mis en œuvre des compétences, des savoir-faire, des contour-nements qui révèlent la mise en place de stratégies cognitives et affective.
- Renoncer à l'autorité qui est traditionnellement celle de l'enseignant pour en inventer une autre, fondée sur la création, l'organisation et l'animation de dispositifs plutôt que sur l'imposition de savoirs et d'exercices.

- Adopter une posture de « formateur accompagnateur/facilitateur/médiateur/... » à la place d'une posture de « formateur transmetteur de savoirs ».
- Se situer comme accompagnateur d'un processus de changement, ce qui suppose de considérer les personnes dans une relation de parité où l'autre est sujet qui construit son parcours, où l'autre est reconnu dans ses savoirs (et non dans ses manques), où l'autre est entendu dans ses désirs (qui vont bien au-delà de la maîtrise de telle ou telle technique ou compétence).
- Se situer dans une relation de coresponsabilité dans un travail à mener ensemble, à travers lequel les contenus sont élaborés ensemble. C'est sortir du rôle de « celui qui sait » et qui apprend à « celui qui ne sait pas ».
- Prendre un risque avec l'apprenant. Seul, l'apprenant ne peut pas prendre le risque du « nouveau » s'il ne sent pas l'engagement du formateur. La formation ouvre à un autre espace ; elle ouvre à une autre relation : relation à soi, aux autres, au monde. Apprendre c'est « changer de forme » au sens étymologique. Il y a un risque à changer de forme. Le formateur est accompagnateur de cette prise de risque à travers ce processus de changement.

Comme le souligne Paulo Freire, la pratique de l'éducation en elle-même est porteuse de libération ou d'aliénation non pas tant par le contenu des idées qu'elle transmet, mais d'abord par la relation éducateur/éduqué qu'elle instaure.

5.3 Être garant du cadre

5.3.1 Soutenir les apprentissages

- **Travailler l'apprentissage** et les obstacles à l'apprentissage.
- Connaître l'alphabétisation populaire, ses pédagogies et ses outils.
- Construire des démarches et outils d'apprentissages cohérents avec les principes de l'alphabétisation populaire.
- Favoriser la prise de responsabilité et la participation active des personnes à leurs démarches d'apprentissages, à l'organisation des activités, aux projets.
- Susciter l'expression des demandes et des aspirations au sein d'un groupe.
- Déterminer avec les apprenants les objectifs de formation en tenant compte de leurs demandes et besoins, du sens que la formation a pour eux, des buts de l'alphabétisation populaire et du contexte.
- Réaliser des projets collectifs et soutenir les personnes dans leurs projets.
- Prévoir les suites du projet : les ressources nécessaires, les attentes créées, etc.
- Aider les personnes à reprendre du pouvoir sur leur situation.
- Rendre explicite et valoriser les savoirs et compétences des apprenants.
- Planifier les évaluations et les réajustements. Mettre en œuvre des pratiques d'évaluations participatives tant du processus que des apprentissages qui en découlent et rajuster les démarches en fonction des objectifs et des besoins.
- Garder des traces écrites des pratiques afin d'être en mesure de les échanger et de les transférer.

5.3.2 Veiller au bon fonctionnement du groupe

- Reconnaître et affronter les problèmes.
- Instaurer un climat de sécurité, de confiance et de respect au sein du groupe, favorable au renforcement de l'estime de soi et à l'expression de tous.
- Élaborer avec le groupe des règles de vie en commun démocratiques et respectueuses de l'autre.
- Favoriser le travail collectif et la solidarité.
- S'exprimer clairement et efficacement.
- Viser l'expression des opinions dans le respect de l'égalité et de l'intégrité des personnes.
- Soutenir l'acquisition et le développement d'une pensée critique.

POUR ALLER PLUS LOIN

DE LÉPINAY Adeline

www.education-populaire.fr

L'émancipation. Se libérer des dominations

GALICHET François

Chroniques sociales, 2014

Mettre en œuvre les intelligences citoyennes

HANSOTTE Majo

Le Monde selon les Femmes, 2013

(www.mondefemmes.be/genre-developpement-outils_theories-analyse-declics-genre_intelligence-citoyenne-majo-hansotte-genre.htm)

Un outil d'introduction pour la relève en alphabétisation populaire

RGPAQ, 2015

ouvrage accompagné d'un DVD

(http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/56401.pdf)

Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation

VINÉRIER Anne

Scéren-CRDP Académie Orléans-Tours, 2004

La pédagogie du projet. Quelle pertinence aujourd'hui pour l'alpha ?

Journal de l'alpha, n°200, 1^{er} trimestre 2016

(www.lire-et-ecrire.be/ja200)

Paulo Freire

Journal de l'alpha, n°103, février-mars 1998

(www.lire-et-ecrire.be/ja103)

Reflect-Action

Journal de l'alpha, n°163, avril 2008

(www.lire-et-ecrire.be/ja163)

Pédagogies émancipatrices

Journal de l'alpha, n°145, février-mars 2005

(www.lire-et-ecrire.be/ja145)

Éducation permanente (I)

Journal de l'alpha, n°132, décembre 2002-

janvier 2003

(www.lire-et-ecrire.be/ja132)

Éducation permanente (II)

Journal de l'alpha, n°133, février-mars 2003

(www.lire-et-ecrire.be/ja133)

Le pouvoir des émotions. Reconnaître leur place dans l'apprentissage

Journal de l'alpha, n°197, 2^e trimestre 2015

(www.lire-et-ecrire.be/ja197)

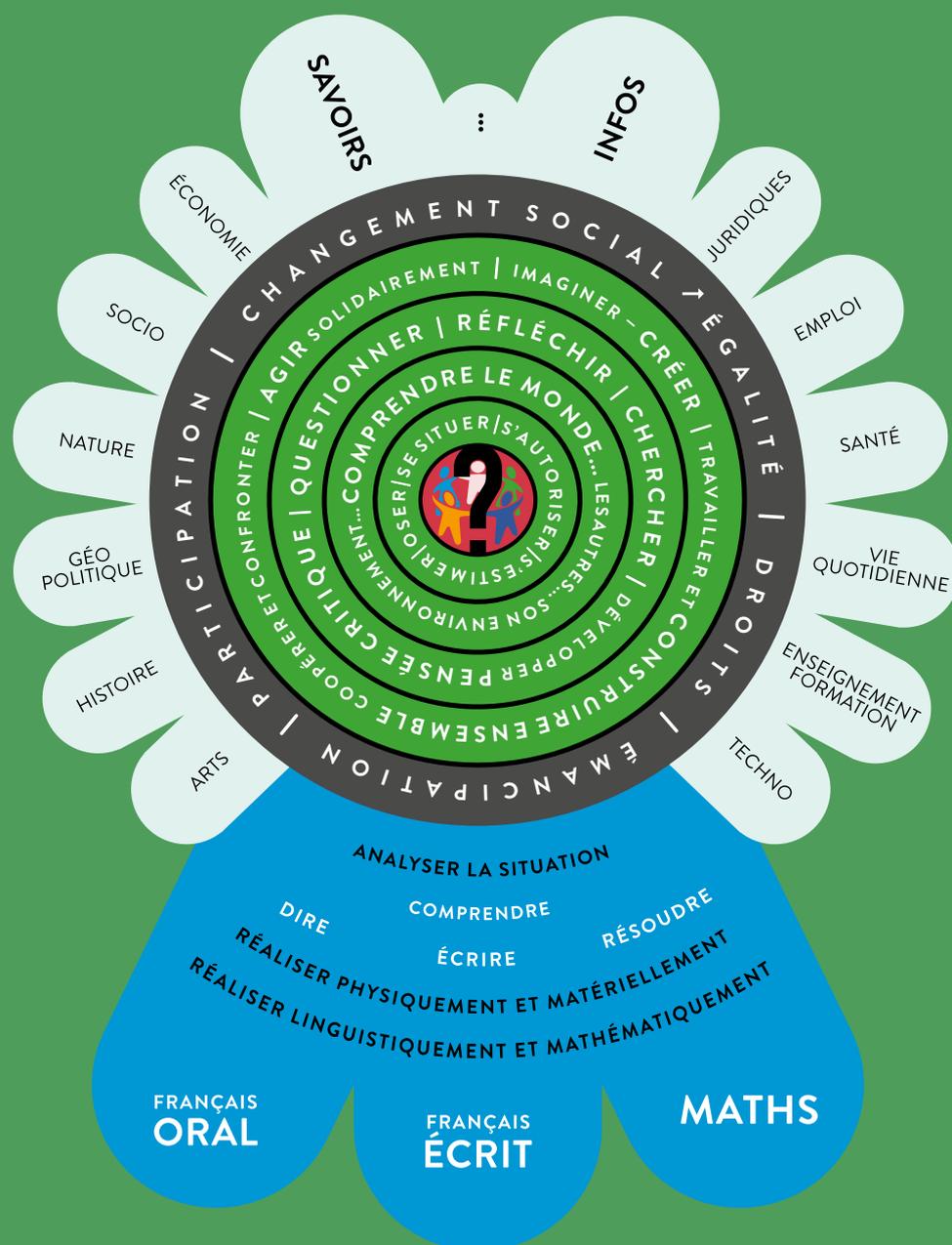
Participation des apprenants

Journal de l'alpha, n°153, juin-juillet 2006

(www.lire-et-ecrire.be/ja153)

PARTIE 4

Savoirs et compétences pour COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE



85

Cette **Roue** représente le cadre de référence de Lire et Écrire.
Elle a pour ambition d'articuler les différents enjeux de l'alphabétisation populaire.

La partie précédente, consacrée à l'alphabétisation populaire, porte sur **son rêve : le cercle des finalités d'amélioration de la société** et de transformation des situations d'injustices qui donnent sens et

poussent à l'action, et sur ce qui fait battre **son cœur, la mise en œuvre de l'alphabétisation populaire.**

Cette partie **interroge les pouvoirs, savoirs et compétences à acquérir**

pour **COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE**, et analyse ce qui est nécessaire d'avoir dans la tête, dans les pieds et dans les mains pour atteindre les buts et réaliser les rêves de l'alphabétisation populaire.

PARTIE 4
Savoirs et
compétences pour
**COMPRENDRE,
RÉFLÉCHIR
ET AGIR LE
MONDE**

1 À propos de ces savoirs et compétences	88
2 L'accès à la réflexion, la compréhension et l'action	90
S'AUTORISER	91
RÉFLÉCHIR – QUESTIONNER – CHERCHER	92
SE SITUER	93
COMPRENDRE LE MONDE	94
CONSTRUIRE ENSEMBLE	95
CRÉER ET AGIR SOLIDAIREMENT	96
3 L'accès aux langages fondamentaux	99
3.1 Une approche commune	100
3.2 Mettre les langages au centre de la Roue	101
LANGAGE ORAL	104
LANGAGE ÉCRIT	109
MATHÉMATIQUES	114
4 L'Accès à l'information et aux savoirs de l'humanité	119
4.1 Accessibilité et TIC	119
4.2 Appropriation – Savoirs des sciences et savoirs d'expériences	120
4.2.1 Distinguer savoir, connaissance, information	120
4.2.2 Faire vivre le savoir comme une aventure humaine	121
4.2.3 Relier les connaissances – Croiser les savoirs et les pouvoirs	122
4.3 Développer ses compétences de recherche	124
Pour aller plus loin	125

Pour développer l’alphabétisation dans « *une perspective d’émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d’égalité* », comme le précise la charte de Lire et Écrire, ses actions d’alphabétisation ont pour buts de COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE, soit de :

- **développer des capacités d’analyse et de pensée critique ;**
- **comprendre le monde** et de **s’y situer ;**
- **agir** dans la solidarité **pour** participer à la transformation de la société.

Ce qui implique des situations de formations où il est possible pour tous :

- d’oser et de **s’autoriser à...** ;
- d’être curieux, de (se) questionner, de **réfléchir**, de **se mettre en recherche ;**
- de travailler et **construire ensemble**, dans la coopération et la confrontation ;
- d’accéder à l’information et au savoir ;
- d’accéder à l’imagination et à la création ;
- de s’exprimer et de communiquer ;
- de choisir et de décider.

Et nécessite que toute personne :

- **soit reconnue comme « libre et égale en dignité et en droit » ;**
- **maitrise (en français) les langages fondamentaux :**
 - langage oral,
 - langage écrit,
 - langages mathématiques ;
- **accède à l’information ;**
- **accède aux savoirs de l’humanité** (sciences sociales, sciences de la nature, technologies, etc.).

Les « compétences clés », les « savoirs de base » du cadre de référence de Lire et Écrire sont l’ensemble des savoirs permettant de COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE, soit, comme le résume Colette Dartois, l’ensemble des savoirs permettant :

- « *d’entrer en relation avec soi-même, autrui, le monde ;*
- *d’appréhender et de comprendre les choses et les événements ;*
- *d’agir sur et avec soi-même, autrui et le monde ;*
- *de se développer, de progresser, d’apprendre, de créer. »*

Les pouvoirs, savoirs et compétences visés par ce cadre ont été regroupés en trois parties, représentées respectivement par la tête, les pieds et les mains de la Roue.

L’accès à la réflexion, la compréhension, la création et l’action, soit les enjeux « transversaux » qui ne sont pas spécifiques à l’un ou l’autre langage, l’un ou l’autre savoir, l’une ou l’autre situation, en sachant que les compétences dites « transversales » ne sont jamais indépendantes du contexte dans lequel elles s’exercent.

- S’AUTORISER
- SE SITUER
- RÉFLÉCHIR – QUESTIONNER – CHERCHER
- COMPRENDRE LE MONDE
- CONSTRUIRE ENSEMBLE
- CRÉER et AGIR solidairement

L'accès aux langages fondamentaux. Une appropriation pleine et entière du français oral, du français écrit et des mathématiques.

L'accès à l'information et aux savoirs de l'humanité indispensables à l'acquisition des langages, à la compréhension du monde, à la réflexion et à l'action. Ils seront objet de confrontation aux savoirs d'expériences. Ils serviront de matériau à l'acquisition des langages. Nous n'avons bien entendu pas défini dans ce cadre une liste d'informations et de savoirs qui seraient à connaître, dans la mesure où ceux-ci vont dépendre des situations vécues, des centres d'intérêts et projets des groupes.

1 À PROPOS DE CES SAVOIRS ET COMPÉTENCES

Ces enjeux de l'alphabétisation populaire sont étroitement interdépendants. Ces catégories ne sont pas étanches. Elles s'enchevêtrent, se superposent. Dans la réalité quotidienne du travail mais aussi dans ce cadre, où nous n'avons pas cherché à éviter certaines redondances.

Ils ont aussi pour caractéristiques d'être à la fois condition et résultat les uns des autres, dans un mouvement en spirale, où l'on n'a jamais fini d'apprendre. Il faut du pouvoir pour apprendre/apprendre développe son pouvoir. Il faut réfléchir pour apprendre/apprendre développe la réflexion. Il faut connaître le monde pour comprendre ce qu'on écoute et ce qu'on lit/écouter et lire développent la compréhension du monde.

Une autre caractéristique de ces différents savoirs et compétences, c'est qu'ils ne peuvent s'acquérir sans contenu, sans matériau. On ne réfléchit pas, on n'apprend pas à réfléchir sur rien, on ne lit pas, on n'apprend pas à lire sur rien... Ils ne peuvent s'acquérir sans intentions, sans situations, sans pratiques sociales et culturelles, qui vont déterminer contenus et matériaux, informations à rechercher et savoirs à construire.

Les contenus et matériaux, les situations où l'on est amené à réfléchir, comprendre, parler, écrire, sont innombrables, indéterminées, non prévisibles... Ces situations dépendent des contextes et seront différentes pour chaque groupe de formation.

Parler, écouter, écrire, lire, calculer,... sont des activités sociales et cognitives complexes qui dépendent toujours de la connaissance du contexte et des intentions liées à ce contexte. Une personne qui lit un article de journal ne lit pas seulement des mots : elle utilise ses propres connaissances et visions du monde, sa connaissance des conventions de l'écriture journalistique, de l'orientation politique et philosophique du journal. Elle « lit entre les lignes ». Elle lit « le monde » selon l'expression de Paulo Freire.

Tout savoir est en même temps savoir, savoir-faire, savoir refaire, savoir transférer et savoir dire. Selon cette conception, empruntée à Colette Dartois, dès qu'un savoir de base est acquis il ne s'oublie pas. C'est une ressource disponible et mobilisable au moment opportun, sans effort particulier et souvent sans même en avoir conscience.

Rappelons aussi que :

— **Savoir et Pouvoir sont étroitement liés.**

Les objets désignés socialement comme objets d'apprentissages sont en réalité toujours des outils culturels, produits et utilisés par un groupe social, et dont la maîtrise conditionne dès lors la place et le pouvoir que peut prendre le sujet dans ce groupe social.

Sans pratiques sociales qui nécessitent l'usage des langages fondamentaux, sans statut préalable et inconditionnel d'interlocuteur, de lecteur, d'auteur,..., il n'y a pas de raisons d'apprendre. Acquérir les langages fondamentaux, c'est acquérir des outils de communication dont l'exercice suppose non pas la résignation, l'enfermement dans des fonctions d'exécution et l'injonction de « laisser son cerveau au vestiaire », mais la participation à la responsabilité, à l'initiative et à la décision.

— **L'apprentissage ne se décrète pas.**

Rien ne permet de l'imposer à quiconque. Tout apprentissage s'effectue, pour chacun, à sa propre initiative et requiert de sa part un engagement personnel. L'acquisition de savoirs a besoin d'être vécue dans une dynamique de développement et pas seulement pour répondre à une exigence extérieure dans un parcours du combattant institutionnel.

— **Chaque individu à la capacité de développer son savoir et son intelligence.**

Tout le monde peut apprendre et nul ne peut jamais décider, pour un autre, qu'un apprentissage est définitivement impossible.

— **Il y a toujours de nouveaux savoirs/compétences à acquérir.**

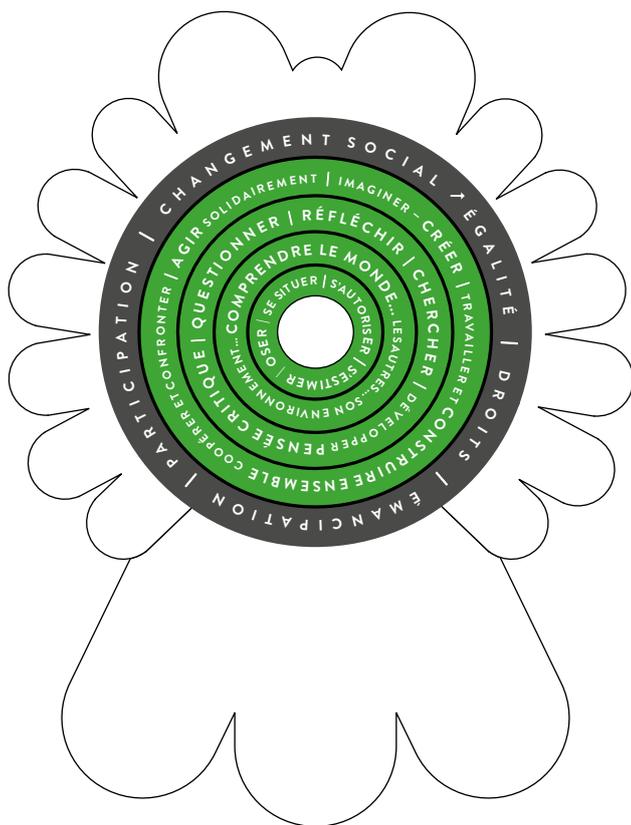
On n'a jamais fini d'apprendre à parler, lire, écrire, calculer,...

Soulignons que ce cadre de référence n'est pas organisé en « niveaux ». L'ensemble des éléments ci-dessus rendent non pertinente une organisation en niveaux.

- Les enjeux transversaux (s'autoriser, réfléchir/questionner/chercher, se situer, comprendre le monde, construire ensemble, créer et agir solidairement) ne peuvent se décliner en niveaux. Ce sont des conditions nécessaires aux apprentissages et sont donc à travailler dès le début de ceux-ci.
- Partir de pratiques réelles dans des situations qui ont du sens pour les apprenants empêche également de décliner en niveaux. Supposons une situation qui implique de « faire un rapport ». Ou le désir de « lire un livre » pour s'évader de son quotidien. Il s'agira de mettre ces demandes au centre de la Roue et, ce, quel que soit le positionnement des personnes. On ne peut préjuger de ce que pourrait être une situation pour débutant ou même du vocabulaire « de base ». Dans ces exemples, le vocabulaire « de base » sera lié aux situations sociales ou professionnelles vécues ou à l'univers du livre choisi.
- De plus, l'acquisition des langages et savoirs de base se fait comme la poursuite et l'achèvement d'un puzzle, chaque apprenant possédant déjà des îlots de connaissances partielles au milieu de lacunes plus ou moins larges. Connaissances qui ne se sont pas construites en suivant une logique de « niveaux ».

Si ce cadre n'est pas construit en niveaux, les outils d'évaluation proposés permettent cependant aux apprenants de situer leurs ressources et de visibiliser celles à acquérir pour atteindre leurs objectifs.

2 L'ACCÈS À LA RÉFLEXION, LA COMPRÉHENSION ET L'ACTION



L'acquisition des langages fondamentaux et savoirs de base, tout comme l'émancipation, la participation et la transformation sociale et politique, impliquent l'utilisation et le développement de ses facultés de réflexion, de compréhension et d'action.

- S'AUTORISER
- SE SITUER
- RÉFLÉCHIR - QUESTIONNER - CHERCHER
- COMPRENDRE LE MONDE
- CONSTRUIRE ENSEMBLE
- CRÉER, AGIR solidairement

Ces enjeux, **conditions nécessaires au développement de l'égalité, du pouvoir d'agir, du pouvoir d'apprendre et de la réflexivité, fondement des pédagogies émancipatrices**, sont organisés sur les cercles verts qui constituent la tête de la Roue. Ils font écho aux principes et processus de l'alphabétisation populaire développés au chapitre précédent et ont été construits à partir d'un travail mené avec l'ensemble des équipes de Lire et Écrire. Ce sont des enjeux tant pour les apprenants que pour les formateurs. Nous n'avons pas cherché à éliminer les redondances et recouvrements qui illustrent la réalité de processus complexes qui ne se laissent pas facilement cloisonner. Une Roue de synthèse termine cette partie.



S'AUTORISER

L'autorisation est au cœur de l'émancipation, définie par Christian Maurel comme « *la possibilité pour une personne de sortir aussi peu que ce soit de la place qui lui a été assignée et ainsi de subvertir les rapports sociaux qui la déterminent* ». Il s'agit de sortir de sa condition d'analphabète, de changer de place, de statut, de se reconnaître et être reconnu comme penseur digne d'intérêt.

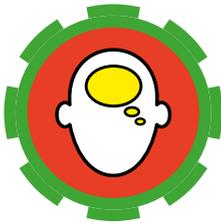
Sortir d'une place d'analphabète qui « ne sait pas » et qui dès lors « n'est rien », place assignée par la société, l'école, la famille, soi-même,..., nécessite d'OSER franchir le pas pour venir en formation, et on sait combien c'est difficile. Cela nécessite aussi de s'autoriser à apprendre, ce qui va entraîner changements et ruptures identitaires, qu'il faudra affronter.

De même, **sortir d'une place de formateur** qui « sait tout » et qui « est tout », place assignée par la société, l'école, les apprenants,..., nécessite d'OSER quitter une posture autoritaire de distributeur de savoirs.

Apprendre, nécessite de **(re)trouver le pouvoir de :**

- **prendre des risques**, s'engager, se projeter dans l'avenir, **oser l'utopie** ;
- croire en son potentiel, **se faire confiance** ;
- **faire confiance aux autres** ;
- prendre plaisir, s'épanouir, se sentir bien ;
- **questionner**, être curieux ;
- **créer**, imaginer ;
- **penser par soi-même**, avoir sa propre opinion, **critiquer**, remettre en question ;
- **sortir du silence**, s'exprimer librement, prendre la parole, se faire entendre, donner son avis s'indigner, revendiquer ;
- **s'affranchir**, ne pas se laisser casser, ne pas se laisser faire, (re)prendre possession de sa vie, dire non ;
- **résister**, faire des choix, s'affirmer, se positionner, défendre son libre arbitre, aller à contrecourant, lutter contre la fatalité ;
- **participer**, se positionner en tant qu'acteur et auteur dans la société.

S'autoriser à..., c'est aussi **s'autoriser à refuser**. Refuser l'émancipation parce que la domination est nichée dans les esprits et les cœurs des gens et que l'on attribue sa situation de dépendance à soi-même et non à la tradition, à la société. Mais aussi refuser l'alphabétisation dans un acte de résistance à une intégration forcée dans un monde dans lequel on ne se retrouve pas, qui n'offre le plus souvent que des possibilités très limitées d'accès aux langages, qui n'est pas perçue comme susceptible d'améliorer sa situation.



RÉFLÉCHIR – QUESTIONNER – CHERCHER

Liberté de penser et pensée critique

« C'est parce que l'homme ne peut jamais aliéner sa liberté de penser qu'il est un homme, c'est-à-dire un être sinon libre, du moins susceptible de l'être, en tout cas digne de l'être. »
René Galichet

« La pensée, ou le raisonnement, constitue la caractéristique distinctive de l'être humain, lui permettant de se situer par rapport à lui-même, à autrui, au monde réel, de se comprendre lui-même, de comprendre autrui, le monde et d'agir avec et sur lui-même, autrui, la réalité... Elle est au cœur de toute action, de toute activité, de tout savoir... La pensée ne peut exister sans un moyen de symbolisation, langages et langues, qu'elle contribue à développer en retour, ni sans l'échange avec autrui, dont le rôle est essentiel et indispensable. Elle n'en constitue pas moins le produit d'une construction personnelle, radicalement individuelle. » Colette Dartois

Se poser des questions :

- fixer son attention sur des éléments de l'environnement, s'étonner, s'indigner, être curieux, vouloir savoir et comprendre, méditer ;
- poser des questions, remettre en question, douter.

Développer attitudes et démarches de recherche et d'analyse critique :

- se représenter la situation ;
- questionner, problématiser, rechercher des explications, confronter ;
- observer, expérimenter, se documenter, distinguer faits, opinions, émotions ;
- analyser la situation, repérer les logiques, les possibles, les contradictions, les processus ;
- débattre, délibérer, interroger, argumenter ;
- imaginer, créer, inventer, modéliser, abstraire,...

Mobiliser et développer, en situation, l'ensemble des processus mentaux :

- attention ;
- perception, observation, comparaison ;
- classification, sériation, analogie ;
- mémoire ;
- résolution de problèmes :
 - hypothèses, logique et inférence (pensée déductive et inductive),
 - capacité à se décentrer, se distancier, changer de points de vue, percevoir de nouvelles structures,
 - capacité à formuler des hypothèses, mettre en relations, imaginer, créer de nouvelles structures,
 - choix et prise de décisions.



SE SITUER

La construction d'une **relation avec le monde, avec les autres et avec soi-même qui questionne, qui « construit en problème »**, rejette tout fatalisme, toute impuissance, toute oppression qui nient que l'apprenant puisse être l'auteur et l'acteur de sa vie.

Réfléchir sur soi-même pour se reconnaître, travailler le rapport à soi et aux autres, reconstruire identité et estime de soi (voir page 69).

S'estimer et se faire confiance : reconnaître ses potentialités d'action dans un contexte donné, prendre conscience de ses qualités, pouvoir les exprimer, savoir affronter le regard des autres, avoir le respect de soi et des autres.

Acquérir les repères de temps et d'espace (historiques, géopolitiques, spatiotemporels, mathématiques,...) nécessaires pour réfléchir sur soi-même et comprendre sa situation :

- **Se situer dans sa propre histoire** et la situer dans celle de sa famille, de son groupe social, de son pays, du monde,...
- **Situer sa situation personnelle dans un contexte plus vaste.** Comprendre ses difficultés de lecture et d'écriture, par exemple, impliquera de s'informer sur l'analphabétisme dans le monde, et d'en comprendre les causes, de faire appel à l'histoire de l'écriture, à l'histoire de l'école, à l'histoire du travail, aux pédagogies et à sa manière d'apprendre.... Mais aussi de situer son histoire et de la comparer à celles des autres personnes du groupe ou de son entourage, d'en analyser les points communs et différences, de problématiser et de rechercher des explications, d'envisager des actions permettant d'arrêter la « fabrique de l'illettrisme »,...
- **Se situer dans les divers espaces signifiants** : environnement immédiat, ville, pays, monde, univers, sans oublier de situer la formation et se **situer par rapport à elle.** Pourquoi et comment je suis en formation ? Quelles situations insatisfaisantes à transformer ? Quel engagement ? Quelles difficultés ? Quels atouts ? Quels droits ?
- **Se situer et analyser ses relations et rapports de pouvoir entre soi et les autres, soi et le monde.**
- **Situer ses connaissances et ses apprentissages** : être conscient qu'on n'est pas nul, savoir nommer ses atouts, ses émotions, ses capacités ; connaître ses modes d'apprentissages, prendre conscience de ses modes de perception, de raisonnement. **Évaluer les effets de ses apprentissages. Identifier ce qui les freine et ce qui les facilite.**



COMPRENDRE LE MONDE

Rapport au monde, aux autres, à soi

« Un des facteurs les plus importants de l'oppression et de l'inégalité sociale est que beaucoup d'entre nous ne savent pas lire le contexte sociopolitique dans lequel nous vivons. Nous ne connaissons souvent ni nos droits à revendiquer, ni le système qui nous contrôle, ni les lieux de pouvoir susceptibles d'être influencés par une action de contestation. Même quand nous sommes conscients de l'injustice et de l'oppression, nous avons souvent du mal à les nommer, à les problématiser. Dans ce sens, nous sommes tous plus ou moins politiquement illettrés. »
(Ouvrage collectif, **Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire**)

Comprendre le monde, c'est aussi se donner les moyens « d'affronter les défis sociaux et de freiner le dépérissement démocratique que suscite, dans tous les champs de la politique, l'expansion de l'autorité des experts et spécialistes de tous ordres, qui rétrécit progressivement la compétence des citoyens ». Ce qui nécessite d'« affronter la complexité pour appréhender, comprendre **et**, qui sait ? résoudre les problèmes auxquels la société est confrontée. »
Edgar Morin

- **Accéder à l'information et aux savoirs, clés de compréhension du monde**, indispensables pour :
 - connaître son environnement et s'y situer ;
 - comprendre l'actualité ;
 - développer une analyse et une compréhension critique et systémique de ce qui se passe autour de nous et dans le monde (voir Démarche de recherche page 92) ;
 - affronter l'incertitude et les crises du monde.

Ce qui nécessite d'acquérir les savoirs nécessaires à la compréhension des enjeux **géopolitiques** d'un monde global ainsi que les **questions de société, dont les questions « politico-technico-scientifiques »** qui font aujourd'hui débat (nucléaire, OGM, intelligence artificielle, etc.).

- **Relier les connaissances** des différents acteurs (apprenants, formateurs,...) et les savoirs des différentes sciences. Acquérir la possibilité de les articuler et de les organiser. Percevoir et concevoir le contexte, le global (la relation tout/parties), le multidimensionnel, le complexe.
- **Relier les pratiques culturelles** des différents acteurs (apprenants, formateurs,...). Réfléchir à ses propres pratiques, présenter aux autres celles qui sont importantes pour soi, découvrir celles des autres, les questionner, les comprendre.



CONSTRUIRE ENSEMBLE

« Retrouver l'intelligence collective du 'pouvoir avec' : le pouvoir collectif d'entreprendre un combat, une action. » Majo Hansotte

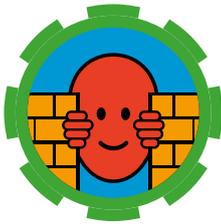
« Un processus d'éducation populaire implique la rencontre, la discussion et la confrontation à l'autre et aux autres. Il est collectif et repose sur la reconnaissance des capacités de chacun à nommer ce qu'il vit, à l'analyser et à agir pour le transformer. Cette expression structurée et confrontée développe un savoir propre et permet de construire une identité collective. » Marina Mirkes

« Une pédagogie émancipatrice passe par l'acquisition voulue, organisée, outillée et systématisée de comportements de solidarité. » Francis Tilman

Au-delà d'un vivre ensemble qui ne serait qu'un modus vivendi de communautés ou de personnes vivant l'une à côté de l'autre, il s'agit d'apprendre à « **agir avec** », à « **penser et décider avec** », à « **pouvoir avec** », pour **construire ensemble** des apprentissages et des savoirs, une compréhension mutuelle, une société commune. Soit de nouveaux rapports au savoir, aux autres, aux valeurs, au pouvoir, au monde, basés sur **la participation, la coopération, la solidarité, la réciprocité, la confrontation des points de vue.**

Ce qui implique :

- de construire ensemble un cadre clair et sécurisant basé sur les principes démocratiques du gouvernail des Intelligences citoyennes (présenté page 77) ;
- de partager écoutes et paroles ;
- de partager expériences, ressources, cultures, éthique, esthétiques, capacités et savoirs de tous ;
- de confronter ses pratiques et ses stratégies d'apprentissages à celles des autres ;
- de confronter des points de vue, de travailler les conflits, de mener débats et délibérations argumentés ;
- de faire de la diversité une chance pour chacun et pour tous ;
- d'établir des liens, de se relier, de construire une confiance réciproque ;
- de se décentrer ;
- d'expérimenter le collectif, le travail en groupe, de nouveaux modes d'apprentissages et d'exercice du pouvoir ;
- de mettre en œuvre des projets collectifs et actions politiques communes et conscientes ;
- de construire et de porter ensemble paroles, interpellations, revendications.



CRÉER ET AGIR SOLIDAIREMENT

Provoquer l'envie, irrésistible si possible, d'améliorer la société

« Il faut libérer son imaginaire, oser l'utopie (un horizon peut être inatteignable, mais qui structure l'action) et se donner des objectifs atteignables en termes d'action (car ce qui peut enlever du pouvoir d'agir, c'est de s'attaquer à quelque chose de trop grand pour nous, sur lequel on n'a pas de prise). (...) Pour augmenter ce qu'on appelle la puissance d'agir, il faut se mettre dans une dynamique où l'on va produire l'histoire, et pas seulement la subir. D'où l'idée de ne pas s'arrêter à un pouvoir de, mais de viser justement un pouvoir sur, qui donnera le sentiment que oui, on peut transformer la société. » Adeline de Lépinay

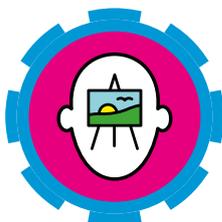
Pour transformer sa situation d'analphabétisme et pour transformer les situations de fabrique d'analphabètes, pour ne plus SUBIR mais AGIR pour transformer la société, il s'agit de CONSTRUIRE DES PROJETS, individuels ou/et collectifs et de MENER DES ACTIONS, collectives et solidaires, pour :

- interpeler ;
- combattre les injustices ;
- revendiquer ses droits ;
- résister ;
- faire des propositions de changement ;
- construire des alternatives ;
- créer ses propres œuvres.

Ce qui implique :

- d'avoir les informations, les savoirs, les gestes, les mots et les chiffres POUR LE DIRE, POUR L'ÉCRIRE, POUR CRÉER ET POUR AGIR ;
- et
- de croire en soi ;
- de pouvoir se projeter dans l'avenir ;
- de libérer son imaginaire ;
- d'oser l'utopie ;
- de prendre conscience de son POUVOIR D'AGIR ;
- d'ANALYSER les situations (se poser des questions, rechercher de l'information, structurer, confronter les points de vue, s'expliquer, critiquer, évaluer) ;
- de se donner des objectifs atteignables en termes d'action ;
- de SE MOBILISER et de S'ENGAGER.

La capacité de créativité est indispensable à l'action. Rien n'est jamais acquis éternellement, tout est toujours à imaginer, construire, proposer ensemble. La créativité permet un regard positif sur soi et les autres, l'exercice de nouveaux pouvoirs, de nouvelles manières de voir et de connaître le monde. Elle est condition nécessaire à l'apprentissage, à la résolution de problème, à la recherche, à l'action, dont l'art est une forme.



L'art repense et représente le monde. Les représentations artistiques ne se limitent pas à décrire le monde, elles contribuent grandement à le forger et à le transformer. Les représentations créatives et artistiques ont une qualité émotionnelle mais aussi une qualité symbolique. L'art est un langage dont les aspects descriptifs, politiques et « compréhensifs » sont amplement illustrés par les réalisations de groupes d'apprenants.

« La créativité n'est pas un loisir. Elle doit inventer un nouveau monde pour changer celui qui fait souffrir. La culture créative est un liant social qui donne espoir aux épreuves de l'existence, alors que la culture passive est une distraction qui fait passer le temps, mais ne résout rien. Pour que la culture offre des tuteurs de résilience, il faut engendrer des acteurs bien plus que des spectateurs (...). L'art n'est pas un loisir, c'est une contrainte à lutter contre l'angoisse du vide suscitée par notre accès à la liberté qui nous donne le plaisir de créer. » Boris Cyrulnik

Les langages artistiques et leurs pratiques créatives concernent un registre de ressentis et d'émotions particuliers. Elles aident à décoder le monde en faisant appel à des perceptions différentes. La production artistique permet de se saisir du monde, pour y apporter son propre regard, son interprétation, elle requiert de laisser des traces, d'imprimer sa propre marque ; elle permet alors de se construire, d'être acteur de sa propre histoire. L'approche créative n'est pas encombrée des échecs passés. C'est une autre interrogation du monde qui donne accès à d'autres expériences. C'est une autre expression de soi.

L'alphabétisation populaire se situe dans une logique de **démocratie culturelle** qui encourage toutes et tous à « œuvrer ». Il s'agit de reconnaître et de soutenir les pratiques de créations et d'expression de tous et de permettre à tous d'expérimenter de nouvelles formes de création artistiques.

Elle développe de nombreux projets artistiques. En lien avec **l'accès aux pratiques artistiques** de son environnement et du monde, dans une logique de démocratisation critique de la culture. Ou en lien **avec l'acquisition des langages fondamentaux**, que ce soit comme support d'apprentissage de ces langages ou que ces langages soient eux-mêmes abordés comme pratiques artistiques.

Selon les priorités définies par Lire et Écrire pour sa thématique d'action « accès aux droits culturels », il s'agit de permettre à chacun de nouvelles découvertes et participations culturelles, de soutenir l'expression et la création de tous, de valoriser les projets des apprenants dans différents espaces culturels « reconnus » et de développer un travail de compréhension et d'analyse des questions sociétales culturelles.

Tableau de Synthèse

S'AUTORISER – OSER (RE) TROUVER LE POUVOIR DE

- Prendre des risques
- Sortir du silence : prendre la parole, donner son avis, se faire entendre, s'indigner, revendiquer,...
- S'affranchir de sa situation d'analphabétisme
- Affronter le changement
- Résister

RÉFLÉCHIR – QUESTIONNER CHERCHER

- Développer liberté de penser et pensée critique
- Se poser des questions et mettre en question
- Développer attitudes et démarches de recherche et d'analyse critique
- Mobiliser, en situation, l'ensemble des processus mentaux

SE SITUER

- S'estimer et se faire confiance
- Se situer dans sa propre histoire, dans celle de sa famille, dans celle du monde
- Situer sa situation personnelle dans un contexte plus vaste. Analyser ses relations et rapports de pouvoir entre soi et les autres, soi et le monde
- Se situer dans les divers espaces signifiants, dont la formation
- Situer ses connaissances et ses apprentissages
- Évaluer les effets de ses apprentissages. Identifier ce qui les freine et ce qui les facilite

ÉCRIT

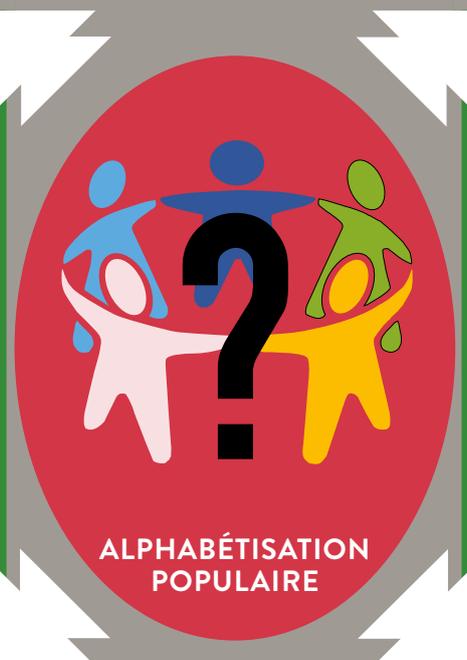
ORAL

PROJETS – CENTRES D'INTÉRÊTS – SITUATIONS À TRANSFORMER

CONSTRUIRE ENSEMBLE

Expérimenter le collectif, le travail en groupe, de nouveaux modes d'apprentissage et d'exercice du pouvoir, basés sur **la participation, la coopération, la solidarité, la réciprocité, la confrontation des points de vue**

- dans une confiance mutuelle
- pour construire ensemble
- **des apprentissages** et des savoirs
- **des projets collectifs et des actions politiques** communes et conscientes
- **une compréhension mutuelle**
- **une société commune**



ALPHABÉTISATION
POPULAIRE

COMPRENDRE LE MONDE

Accéder à l'information et aux savoirs, clés de compréhension du monde et des questions de société qui font aujourd'hui débat

Développer une analyse et une compréhension critique et systématique de ce qui se passe autour de nous et dans le monde

Relier les connaissances des différents acteurs (apprenants, formateurs,...) et les savoirs des différentes sciences

Relier les pratiques culturelles des différents acteurs : présenter aux autres celles qui sont importantes pour soi, découvrir celles des autres, les questionner, les comprendre

BESOINS – DÉSIRS

TECHNO

ARTS

MATHS

SAVOIRS

INFORMATIONS

CRÉER – AGIR solidairement pour transformer la société

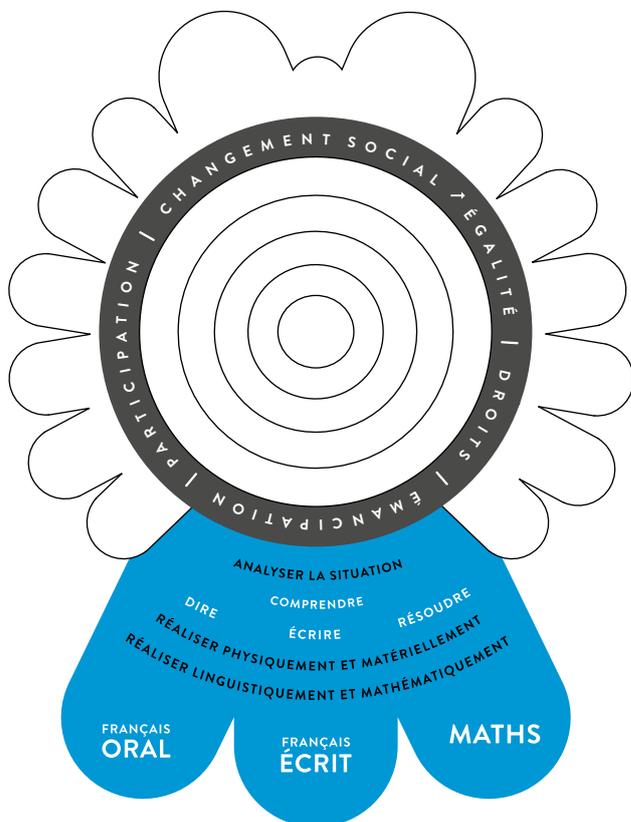
Se mobiliser et s'engager pour : (re)prendre du pouvoir sur sa vie, combattre les injustices, revendiquer ses droits, créer, apprendre,...

Construire des projets individuels et/ou collectifs dans différents domaines : sociaux, culturels et artistiques, professionnels, politiques,...

Construire des revendications, proposer des alternatives, interpeler,... et Mener des actions collectives pour transformer une situation, changer les regards, promouvoir la justice, la solidarité, etc.

3 L'ACCÈS AUX LANGAGES FONDAMENTAUX

L'alphabétisation a pour objet l'appropriation des langages appelés fondamentaux, soit LE LANGAGE ORAL, LE LANGAGE ÉCRIT ET LES LANGAGES MATHÉMATIQUES parce qu'ils sont les fondements indispensables, voies d'accès à d'autres apprentissages, à d'autres savoirs, à l'information.



La partie DE L'ALPHABÉTISATION présente quelques caractéristiques de ces langages, dont il n'existe pas de définition absolue et universelle et dont l'apprentissage nécessite l'existence :

- d'un statut d'humain « libre et égal en dignité et en droit », conformément à l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme ;
- d'une reconnaissance et de relations sociales impliquant un statut de citoyen à part entière ;
- d'un statut de penseur amené à développer et mobiliser toutes les facultés cognitives propres à l'humain.

L'apprentissage des langages nécessite de nouvelles **acquisitions culturelles, sociales et conceptuelles, et dès lors des pédagogies culturelles, des pédagogies sociales, des pédagogies de l'intelligence**, qui, pour être **émancipatrices**, mobiliseront les enjeux d'accès à la réflexion, la compréhension et l'action présentés ci-avant.

« Une pédagogie est émancipatrice si elle développe des capacités de communication et d'expression, si elle entraîne à la prise de parole (sous toutes ses formes, et donc pas seulement verbale) et à l'écoute correspondante, si elle développe une certaine maîtrise affective et émotionnelle. De tels apprentissages se réalisent le plus souvent en se greffant sur les autres objectifs poursuivis par la pédagogie émancipatrice : ils se réalisent à l'occasion du développement de la confiance en soi, de la maîtrise intellectuelle, de la capacité de définir et de mener un projet d'action, (...), etc. » Francis Tilman

3.1 Une approche commune

Les différents langages et leur apprentissage ont de nombreuses caractéristiques communes, développées notamment dans les référentiels qui ont inspiré ce cadre (pages 34 à 44).

Les langages renvoient à des pratiques propres à chaque individu, multiformes, mouvantes et évolutives. Ces pratiques sont liées à l'histoire personnelle, à la trajectoire de chacun et s'inscrivent dans un réseau de représentation de valeur. Même pour un public en situation d'analphabétisme, le français oral et écrit, les mathématiques font l'objet de formes d'engagement, mais cet engagement peut être embryonnaire, soumis à des tensions et contradictions, voire difficile ou conflictuel. Il ne s'agit jamais de « commencer à apprendre à parler, écouter, lire, écrire, résoudre des problèmes, calculer » mais toujours de continuer à apprendre. Chaque apprenant a des connaissances, des représentations, des idées sur le français oral et écrit et sur les mathématiques.

Les langages renvoient également à des pratiques sociales. L'alphabétisation populaire ne conçoit pas l'apprentissage du langage oral, du langage écrit et des mathématiques comme une manipulation mécanique et décontextualisée de mots, de lettres ou de chiffres, mais comme un processus réflexif intégré dans des contextes politiques et sociaux, émotionnels et intellectuels, culturels et linguistiques et des situations diverses (travail, formation, famille, quartier, monde,...).

Le point de départ des apprentissages sera toujours en lien avec des situations de vie, des questionnements, des curiosités, des projets qui ont du sens pour les apprenants. Il est dès lors toujours lié à un contexte, toujours global (analysant les liens entre le tout et la partie), toujours multidimensionnel et toujours complexe.

Situations, recherches, projets vont toujours faire appel à des compétences à l'oral, à l'écrit, en mathématiques. Cette approche nécessite de travailler les langages de manière intégrée, même si des moments permettant des acquisitions spécifiques sont nécessaires. C'est constater qu'on fait inmanquablement des maths et de la logique lorsqu'on fait du français et inversement, que « faire de l'oral » n'est pas réservé aux migrants débutants, qu'écrire et lire sont indissociables.

Parler, écouter, lire, écrire, résoudre des problèmes,... sont des processus actifs et interactifs de construction et de production de sens à partager avec autrui. Les connaissances antérieures, l'univers de référence, les centres d'intérêts et une posture de chercheur constituent des composantes importantes de la dynamique de découverte de sens.

Ces processus mobilisent de multiples composantes qui agissent de façon interdépendante et indissociable :

- sociopolitique (autorisation, statut d'interlocuteur à part entière,...) ;
- socioaffective (pratiques langagières, engagement, plaisir, émotions, sens et utilité, représentations, valeurs,...) ;
- socioculturelle et référentielle (pratiques culturelles et sociales, références culturelles, connaissances du monde,...) ;
- pragmatique (situations concrètes, partenaires, projets) ;
- stratégique et métacognitive (considérer le langage comme un objet de réflexion et de recherche, prendre du recul, se regarder faire, examiner comment les autres font, analyser les situations et leurs enjeux et déterminer ses stratégies pour y répondre,...) ;

- linguistique et mathématique.

Leur apprentissage mobilise les principes de l’alphabétisation populaire, développés dans la partie consacrée à ce choix, soit :

- **Une approche collective et solidaire, un groupe** – apprenants et formateurs – pour apprendre, créer et agir ensemble pour une société plus juste.
- **Du sens : des désirs à réaliser, des situations à transformer, des questions à traiter.** Ce qui nécessite des processus qui mettent en parole, mettent en problème, mettent en réflexion et mettent en action, rejoignant l’approche émancipatrice de l’alphabétisation populaire.
- **Des pédagogies émancipatrices** qui travaillent le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport au pouvoir, le rapport au savoir, le rapport au monde et « tri-cotent » ensemble :
 - processus d’égalité ;
 - processus d’autorisation qui vise le développement du pouvoir d’agir ;
 - processus d’apprentissage qui vise l’acquisition de savoirs émancipateurs ;
 - processus de réflexivité.

3.2 Mettre les langages au centre de la Roue

Après un tableau de synthèse, chaque langage est présenté puis mis au centre de la Roue.

Le tableau de synthèse illustre, sous forme de tableau à double entrée, les liens et interactions les enjeux transversaux (la tête de la Roue) et les compétences nécessaires à la maîtrise des langages fondamentaux (les pieds de la Roue).

Chaque langage est présenté par un « focus » qui complète les caractéristiques communes développées ci-dessus. Chaque focus met en avant certains points d’attention relevés lors de journées de travail consacrées à ces langages. Outre l’inutilité de répéter d’un langage à l’autre ce qui pourrait être commun, ces focus révèlent l’état des questionnements et enjeux aujourd’hui à l’œuvre pour chacun d’eux.

Chaque langage est ensuite mis au centre de la Roue pour la faire tourner, ce qui permet de le « déplier » et de détailler les pouvoirs, savoirs et compétences nécessaires à son acquisition et à la maîtrise de ses usages. Ceux-ci sont présentés ici sous forme linéaire. Une Roue A3, selon le modèle ci-dessous, détaille ce premier dépliage.

Le passage d’une représentation dans l’espace, qui permet de superposer et de faire bouger les différents éléments, à une représentation dans le plan (tableau à double entrée, liste, Roue en plan A3) rend moins visible la dynamique de formation. Il faut imaginer la non-linéarité et les recouvrements. Cela permet par contre de détailler les ressources à mobiliser pour l’acquisition des langages fondamentaux et de dégager des espaces de prise de notes.

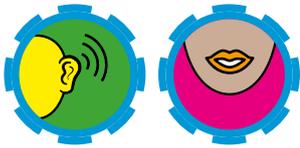
Une présentation de la Roue en deux dimensions, sous format A3, existe pour chaque langage. On y retrouve :

- **au centre** : le langage travaillé et les principes de l’alphabétisation populaire ;
- **dans les espaces en vert : la tête** – les compétences en lien avec les enjeux transversaux.
- **Dans les espaces en bleu ; les pieds** – les savoirs à mobiliser, organisés comme suit :
 - trois espaces en lien avec le langage abordé : stratégies, réalisation physique et matérielle, outils linguistiques ou mathématiques,
 - un espace pour chacun des autres langages dans la mesure où dans toute situation on peut être amené à mobiliser des savoirs mathématiques où en lien avec l’écrit,
 - des compétences technologiques ou artistiques ;
- dans les espaces en orange, **les différentes fonctions** du langage abordé, « Parler, écouter, lire, écrire, faire des maths,... **POUR** ».

Ci-dessous un exemple de Roue à remplir. Vous trouverez un exemple de ce type de Roue complétée par un groupe dans le cadre de d’une évaluation pages 155 et 158. Il existe également des Roues « projets » au centre desquelles on retrouve le projet, la question de recherche, la situation à transformer,... Vous en trouverez des exemples pages 174 et 178. Ces Roues sont téléchargeables sur le site.



PROJET SITUATION	LANGAGE ÉCRIT	LANGAGE ORAL	LANGAGE MATHÉMATIQUE
 RÉFLÉCHIR	(Se) questionner, chercher, développer une pensée critique		
	Chercher et Débattre : se représenter, confronter, analyser, évaluer, critiquer, argumenter,...		
	Mobiliser l'ensemble des processus mentaux (attention, perception, observation, comparaison, classification, sériation, analogie, mémorisation, résolution de problèmes, pensée inductive et déductive, pensée, divergente, flexibilité mentale, etc.)		
	Analyser les intentions et les enjeux		
	des situations de lecture et d'écriture	des situations d'écoute et de prise de parole	des situations mathématiques à résoudre
 S'AUTORISER	(Re)trouver le pouvoir de		
	se distancier, sortir de « l'ici et maintenant », questionner son statut		
	sortir de sa condition d'analphabète/illettré		
	se reconnaître et être reconnu comme interlocuteur penseur digne d'intérêt		
	Lire et écrire	Écouter et dire	Investiguer et résoudre
Libérer sa parole et son imagination, s'exprimer, communiquer, chercher, penser par soi-même			
 SE SITUER	Se distancier, réfléchir sur soi		
	Analyser sa place, ses relations avec les autres, le monde et la formation ainsi que ses pratiques langagières		
	Définir ses intentions et objectifs		
	Évaluer ses connaissances et ses apprentissages		
Développer un sentiment de sécurité, d'estime et de confiance en soi			
	au sein du monde de l'écrit	au sein du monde de l'oral	au sein du monde des mathématiques
 COMPRENDRE LE MONDE	Acquérir les savoirs nécessaires à la compréhension des langages et des enjeux du monde		
	Connaitre et comprendre l'histoire et la géopolitique des langues et langages		
	Comprendre les influences et les interactions avec les modes de vie et de pensée		
	Comprendre les causes de l'analphabétisme/l'illettrisme,...		
	Savoir ce qu'est le langage écrit, à quoi il sert et comment il fonctionne	Savoir ce qu'est le langage oral, à quoi il sert et comment il fonctionne	Savoir ce qu'est le langage mathématique, à quoi il sert et comment il fonctionne
 CONSTRUIRE ENSEMBLE	Égalité et solidarité		
	Écoute et communication / Coopération et confrontation / Construction de projets et d'actions collectives		
	Savoir et posture de lecteur/auteur	Savoir et posture d'(inter)locuteur	Savoir et posture de mathématicien
  CRÉER - AGIR	Transformer sa situation d'analphabète/illettré		
	Transformer les situations de fabrique d'analphabétisme/l'illettrisme		
	Orienter ses écrits et ses lectures en fonction de la situation/de son projet	Orienter son écoute et ses prises de parole en fonction de la situation/de son projet	Orienter ses investigations en fonction de la situation/de son projet
	COMPRENDRE		
	ÉCRIRE	DIRE	RÉSOUTRE
	Élaborer l'énoncé : choisir ce que je veux dire et comment je vais le dire		Élaborer la résolution Choisir les concepts et outils mathématiques nécessaires
	Réaliser physiquement le message		Réaliser physiquement la résolution
	Mise en page, geste graphique, clavier,...	Non-verbal, attitude communicationnelle, voix,...	Mise en page écrite Maquettes, schémas,...
	Envoi du message		Argumentation orale
	Réaliser linguistiquement le message Mettre en mots et en phrases		Réaliser mathématiquement Mettre en chiffres, en symboles, en mots, en graphiques, etc.
	Utiliser ses connaissances du monde et acquérir de nouvelles connaissances du monde, nécessaires pour chercher, comprendre et s'exprimer		
	Utiliser codes sociaux, gestuels, grammaticaux, graphophonologiques, orthographiques, syntaxiques		Utiliser estimation, nombre et opérations, géométrie, grandeurs, proportionnalité, logique, traitement de données,...



LANGAGE ORAL

Toute langue est une manière de voir et de penser le monde. Elle est toujours l'expression d'une culture (culture familiale, culture d'une classe sociale, culture générationnelle, culture professionnelle, culture d'une administration, culture d'un quartier, d'une ville, d'une région...). La pratique de la langue orale en alphabétisation populaire s'inscrit dans des rapports sociaux réels comme outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie et dans son milieu. En ce sens, « faire de l'oral » consiste à découvrir, comprendre et pratiquer l'étendue et la complexité des usages sociaux de la langue orale en français et des savoirs linguistiques qui y sont liés, que l'on soit francophone ou non.

Que le français soit langue maternelle, étrangère, seconde..., entrer ou se confronter à des « mondes » inconnus du français oral demande de s'autoriser, se situer, réfléchir, comprendre le monde, construire ensemble, créer.

Poser une question quand on ne comprend pas, parler aux enseignants de ses enfants, exprimer un désaccord implique de se considérer et d'être considéré comme un locuteur ou interlocuteur, d'oser penser par soi-même et de se sentir partie prenante du monde du français oral, c'est-à-dire d'y entrer, d'y agir, d'y participer.

L'intention n'est pas de « faire des phrases » mais de prendre la parole pour agir, produire un effet, transformer quelque chose. Parler et écouter impliquent un réel enjeu : une opinion à partager, une nécessité de transmettre une information à d'autres, une vraie situation de communication, un réel travail de recherche.

Parler n'est pas écrire. Réciter des textes recopiés au tableau n'est pas apprendre à parler. On parle en français parce que l'on a quelque chose à dire à quelqu'un. Avoir quelque chose à dire ne suffit pas, il faut avoir les moyens de le dire du point de vue de la langue et du cadre, un espace où prise de parole et communication peuvent avoir lieu, où on se sent en sécurité ce qui implique de comprendre ce qu'est le langage oral et comment il fonctionne.

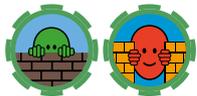
Cette compréhension et pratique du monde de l'oral se construisent à partir des histoires et des cultures particulières pour en construire de communes. Les savoirs se construisent dans la confrontation avec d'autres : écouter, comprendre, oser prendre la parole, parler, communiquer dans un contexte donné et se faire comprendre ne peuvent se faire et se développer sans pratique sociale. Tout groupe est hétérogène et multiculturel : chaque individu à sa propre histoire, son parcours, ses propres envies, besoins, son propre mode d'apprentissage. Il s'agit de situer ses pratiques, d'en construire de nouvelles, d'agir dans un lieu de communication où se construisent les relations et la pensée avec les autres, où les préoccupations, expériences, interrogations individuelles, sur le monde et sur la langue, dépassent le personnel et deviennent un travail de réflexion et de recherche commun.

Parce que l'alphabétisation populaire envisage le langage oral comme moyen de développer une prise de pouvoir sur sa vie et sur le monde, comme outil d'autonomie et d'émancipation, son apprentissage ne peut se réduire à une fonction normalisatrice. La

langue orale n'est pas régie par une norme, celle d'un manuel ou d'un formateur, mais par des normes explicites ou implicites issues des espaces géographiques, des rapports sociaux, régies par des contextes et des situations. Connaître puis maîtriser ces normes culturelles et choisir de les appliquer ou non est se donner des outils d'émancipation.

Enjeux, savoirs et compétences

S'AUTORISER À PRENDRE PART AU MONDE DU FRANÇAIS



Sortir de sa condition d'analphabète/illettré, changer de place, de statut, redéfinir son identité

Se reconnaître et être reconnu comme (inter)locuteur penseur digne d'intérêt

- (Re)trouver le pouvoir de penser par soi-même, de libérer sa parole, de laisser une trace, de chercher,...
- (Re)trouver le pouvoir de participer à une société où l'on parle français :
 - S'y sentir légitime. Se considérer/être considéré comme (inter)locuteur.
 - Avoir des raisons de s'exprimer, de communiquer, de prendre la parole et de construire des relations avec d'autres en français.
 - Connaître et analyser la place de la parole orale dans la société, le pouvoir qu'elle donne et les liens avec sa propre place dans cette société où l'on parle français mais aussi néerlandais, anglais, etc.

S'Y SITUER COMME (INTER)LOCUTEUR



Développer un sentiment de sécurité, d'estime et de confiance en soi

Analyser ses pratiques et définir ses intentions et objectifs

- Analyser ses pratiques d'écoute et de prise de parole (en français et dans sa langue) :
 - Déterminer et analyser dans quelles situations, où et avec qui on a la possibilité d'entendre parler français et de prendre la parole en français. Et dans d'autres langues.
 - Déterminer et analyser dans quelles situations, où et avec qui on est empêché de parler en français et dans d'autres langues.
- Préciser ses raisons d'apprendre à parler français, situer ses connaissances et réfléchir au chemin à parcourir et aux stratégies à mettre en place pour atteindre ses buts.
- Développer un sentiment de sécurité au sein du monde du français oral :
 - Se familiariser avec la diversité des situations, des supports, des fonctions de la parole, des manières de parler.

COMPRENDRE LE MONDE. DÉVELOPPER SA CONNAISSANCE DU MONDE ET DES LANGUES



Considérer la langue comme un objet de recherche
Comprendre l'histoire et la géopolitique des langues et langages
Comprendre les causes de la disparition des langues,...

- Explorer la richesse et la diversité des langues :
 - Percevoir son influence sur les modes de vie et de pensée.
 - Comparer les langues du groupe et de son environnement.
 - Analyser la langue comme un lieu de variation culturelle, historique, géographique, sociale et situationnelle. Questionner les langues que l'on parle. Questionner ce qu'est « bien parler » ?
- Comprendre les spécificités du langage oral :
 - Comparaison des différentes langues (français et celles du groupe).
 - Comparaison du fonctionnement du langage oral et du langage écrit : les relations qu'ils entretiennent, leurs différences et leurs fonctions spécifiques.
 - Identifier ce qu'est la communication orale et ce qui intervient dans la communication orale.

CRÉER ET AGIR



Pour transformer sa situation d'analphabétisme et pour transformer les situations de fabrique d'analphabètes.

- Découvrir, comprendre et créer des productions orales de différentes natures, issues de différents médias, portant sur des sujets variés et sur différents supports, y compris en s'emparant des possibilités offertes par les pratiques artistiques et par les technologies de l'information et de la communication.

Écouter et prendre la parole pour



- Alimenter sa réflexion critique, se faire une opinion, donner son opinion, débattre, argumenter, interpeler, revendiquer, résister, refuser, prendre des décisions.
- Transmettre et vivre des émotions. (Se) raconter, décrire, imaginer, créer, donner et prendre du plaisir (y compris en mobilisant des pratiques artistiques : conte, théâtre, déclamation, chant, slam, rap, cinéma, réalisations vidéo, blog, lecture vivante,...).
- Prendre part à une conversation (entrer en contact, improviser ses propos, reformuler).

- Informer et s'informer. Comprendre, donner et demander des renseignements, des explications.
- Développer ses connaissances. Chercher des réponses aux questions que l'on se pose. Présenter et transmettre ses connaissances, recherches, chef-d'œuvre.

Écouter et prendre la parole pour



- Construire et réaliser des projets, individuels et/ou collectifs.
- Mener des actions, collectives et solidaires.
- Coconstruire la parole d'un groupe : négocier, coopérer, argumenter, écouter, synthétiser, savoir mettre sa pensée et sa parole au service d'une réalisation commune. Accepter que la parole de l'autre ait la même valeur que la sienne.
- Porter la parole d'un groupe.

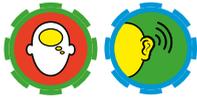
RÉFLÉCHIR DIRE – Se faire comprendre – Se faire entendre



Adapter sa manière de parler en fonction de ses intentions et/ou des enjeux de la situation et des caractéristiques de la situation

- Analyser la situation et déterminer l'intention de sa prise de parole : je vais parler à qui, où, pourquoi, avec quels enjeux, pour obtenir quoi,...
- Se décentrer et élaborer le message : qu'est-ce que je vais dire et comment je vais le dire. Connaître les conventions culturelles et sociales de la communication orale et Décider de les appliquer ou non.
- Réaliser physiquement le message :
 - Composantes communicationnelles : regarder les autres, se décentrer, reformuler.
 - Composantes physiques : respiration articulation, intonation, rythme.
 - Composantes techniques : utiliser micro, vidéo, logiciel de vidéo conférence,...
 - Composantes non verbales : utiliser et identifier des moyens non verbaux corporels et des supports visuels...
- Réaliser linguistiquement le message :
 - Mettre en mots et en phrases : cohérence, lexicale, syntaxe,...
 - Prendre la parole de manière audible et compréhensible par tous en utilisant un langage adapté à la situation et à l'intention poursuivie.
 - Avoir un grand choix de formulations possibles lexicales et syntaxiques. Savoir passer d'une formulation à une autre pour dire la même chose, en fonction des situations.

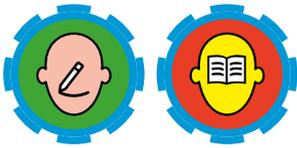
RÉFLÉCHIR ÉCOUTER – Comprendre l'autre



Orienter son écoute en fonction de ses intentions et/ou des enjeux de la situation

- Analyser la situation (source émettrice ?) et déterminer ses intentions (s'informer, réfléchir, apprendre, se distraire, débattre, agir,...).
- Identifier, reconnaître, distinguer des énoncés de différentes natures, ayant des buts divers, émis par des sources diverses (médias, conférences, relations familiales, sociales, professionnelles), portant sur différents sujets.
- Élaborer des significations, construire du sens en imaginant et en mettant en relation :
 - Ce qu'on l'on voit (système posturo-mimo-gestuel).
 - Ce que l'on entend/écoute (système vocal : sons, intonation, rythme, rires, soupirs, toux,...).
 - Ce que l'on entend/écoute (système verbal : lexique, morphologie, syntaxe).
 - Le contexte de la situation (bruits de fonds, type de lieux,...).
 - Ce que l'on sait.
- Réagir et agir :
 - Demander de répéter si on ne comprend pas.
 - Relever les informations dont on a besoin.
 - Reformuler pour vérifier sa compréhension.
 - Exprimer son opinion.

Une Roue A3 détaillant l'ensemble de ces savoirs et compétences est téléchargeable sur le site



LANGAGE ÉCRIT

Le *pouvoir-dire* permet le *pouvoir-écrire* qui est l'ancrage du *pouvoir-lire*.

La lecture et l'écriture sont deux faces d'un même acte de communication, deux compétences différentes et solidaires à acquérir comme un tout. Écrire, c'est écrire sa pensée, l'expérience vécue et ses projets. C'est écrire l'histoire de ses succès et de ses échecs pour que d'autres puissent en profiter. C'est écrire le monde et s'adresser au monde. De même lire, c'est lire l'expérience des autres et de la sienne pour en tirer des enseignements. Lecture et écriture sont intimement liées à l'expression de soi-même. On ne peut dissocier l'un de l'autre. De même une certaine maîtrise du récit et de l'expression de sa pensée par la parole est indispensable à l'acquisition de l'écrit. L'amélioration de la compréhension et de l'expression orale se poursuit tout au long de l'acquisition de l'écrit.

Retrouver du pouvoir sur son existence, une maîtrise de sa pensée, une dignité.

Lecture et écriture intègrent à une société, une histoire, une filiation, une culture. Mais aussi à un monde où la langue écrite peut être étrangère, voire dangereuse, signe de distinction et dès lors d'exclusion, source de domination et d'aliénation et n'est pas plaisir mais souffrance.

Lecture et écriture émancipent si elles permettent de s'aventurer, d'oser, de rêver, de coopérer, de comprendre, d'apprendre, de créer, de voyager, de transformer, de penser, d'imaginer, de mettre à distance le réel et d'écrire sa vie, de réfléchir, de chercher, d'analyser, de formaliser,... De nommer et d'écrire le monde pour faire entendre sa voix et la voix des sans voix, de retrouver du pouvoir sur son existence, une maîtrise de sa pensée, une dignité.

Entreprendre et tenir une démarche d'apprentissage de l'écrit nécessite un effort intellectuel et physique considérable et va entraîner de profondes transformations à de multiples niveaux : redéfinition de sa place dans la famille, dans l'environnement, dans la société ; modification de ses pratiques culturelles, de ses manières de faire, de penser et d'agir ; changement de son rapport au temps et à l'histoire ; changement de son rapport au savoir... S'engager dans cette aventure nécessite des enjeux essentiels qui doivent être présents tout au long du processus d'apprentissage. Ces enjeux sont ceux de l'émancipation : apprendre pour construire et communiquer sa pensée, apprendre pour gagner en maîtrise de sa vie, apprendre pour créer et mettre en patrimoine, apprendre pour se faire entendre et transformer les situations d'injustices vécues,... Ces enjeux impliquent des processus de **formation qui visent une maîtrise de la langue écrite considérée comme outil de pensée, de compréhension, de réflexion, de coopération, de création, d'action de transformation**. Et qui dès lors utilisent des modes d'apprentissages basés sur la pensée, la réflexion, la compréhension, la coopération, la création, l'action,...

Connaitre et « se lier d'amitié » avec les lieux, les objets et les usages de la lecture et de l'écriture.

L'apprentissage du lire-écrire concerne toute la communauté : entourage, intervenants sociaux, bibliothécaires,..., d'où la nécessité d'établir des liens entre le lieu d'apprentissage du lire-écrire et l'environnement.

Les apprenants ont des pratiques ordinaires et domestiques de l'écrit qui sont parfois importantes (par exemple : écriture de sms, liste pense-bêtes notes, petits mots, compte rendu, journal intime, vie de bébé), mais aussi des pratiques expressives et réflexives (graffitis, poèmes, cahier journalier, notes pour le travail,...). Répertorier avec les apprenants les types d'écrits qu'ils côtoient et utilisent leur permet de situer et comprendre la place habituelle de l'écrit dans leur vie. Organiser la découverte et l'acquisition d'autres usages et types d'écrits permet de l'élargir et de s'y sentir à l'aise.

Des situations réelles qui font sens.

Il n'y a lecture ou écriture que dans des situations réelles mettant en jeu des objets sociaux véritables, dans des projets effectifs. Soit toujours dans des situations complexes. On ne peut séparer l'acte de lire ou d'écrire du projet qui le motive. Il n'y a pas une manière de lire ou d'écrire. Chaque intention de lecture ou d'écriture, chaque objet à lire ou à écrire, chaque support de lecture ou d'écriture, impliquent des modes de lectures et d'écriture diversifiés et des stratégies adaptées au résultat attendu. Situations réelles et projets qui se situent aussi dans la sphère des pratiques artistiques et qui permettent d'articuler l'expression et la communication écrite à d'autres pratiques d'expression et de communication (musique, dessin, langage corporel,...).

Un travail de l'intelligence, de la pensée.

Lire, c'est penser et comprendre un texte, mais aussi réagir, de manière affective et/ou intellectuelle, au texte et agir : faire quelque chose avec le texte lu. Et ce quel que soit le type de texte. Ce n'est pas déchiffrer sans comprendre.

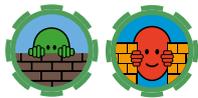
Écrire, c'est penser et s'exprimer de multiples manières. C'est transmettre son expérience et s'en distancier. C'est faire des choix de toutes sortes, se décentrer, penser (ou pas) à ses lecteurs. Utiliser (ou non) ses propres mots. C'est connaître les normes et inventer les siennes propres. Ce n'est pas recopier ou tracer des lettres.

La lecture et l'écriture mobilisent des savoirs et savoir-faire multifformes et spécifiques, qui agissent de façon interactive et interdépendante dans les activités de production et de réception de l'écrit.

Apprendre à lire et à écrire implique de considérer le langage écrit comme un objet de réflexion et de recherche ; de développer ses compétences de recherche de sens ainsi que ses connaissances des codes et spécificités de la langue écrite et de pouvoir les mobiliser en interaction ; d'acquérir des outils d'autonomie (techniques d'auto-apprentissage, réalisation et utilisation aisée d'outils de références, recherche documentaire, appel aux multiples possibilités des téléphones, appareils photos,...).

Enjeux, savoirs et compétences

S'AUTORISER À PRENDRE PART AU MONDE DU FRANÇAIS ÉCRIT



Sortir de sa condition d'analphabète/illettré, changer de place, de statut, redéfinir son identité

Se reconnaître et être reconnu comme penseur lecteur/auteur digne d'intérêt

- (Re)trouver le pouvoir de penser par soi-même, de s'exprimer, de chercher, de laisser une trace, dont une signature personnelle.
- (Re)trouver le pouvoir de participer à une société de l'écrit :
 - S'y sentir légitime. Se considérer/être considéré comme lecteur/auteur.
 - Avoir des raisons d'y participer, de construire des relations avec d'autres et de s'exprimer et de communiquer par écrit.
 - Connaître et analyser la place de l'écrit dans la société, le pouvoir qu'il donne en lien avec sa propre place dans cette société de l'écrit.

S'Y SITUER COMME LECTEUR/AUTEUR



Développer un sentiment de sécurité, d'estime et de confiance en soi
Analyser ses pratiques et définir ses intentions et objectifs

- Analyser ses pratiques de lecture et d'écriture :
 - Déterminer et analyser dans quelles situations, où et avec qui on a la possibilité de lire et d'écrire.
 - Déterminer et analyser dans quelles situations, où et avec qui on est empêché de lire et d'écrire.
- Préciser ses raisons d'apprendre lire et à écrire, situer ses connaissances et réfléchir au chemin à parcourir et aux stratégies à mettre en place pour atteindre ses buts.
- Développer un sentiment de sécurité au sein du monde de l'écrit :
 - Se familiariser avec la diversité des lieux, situations, des supports, des fonctions de l'écrit, des manières de lire et d'écrire.

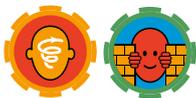
COMPRENDRE LE MONDE DE L'ÉCRIT



Considérer la langue écrite comme un objet de recherche.
Comprendre l'histoire des langues écrites, dont celle du français
Comprendre les causes de l'analphabétisme/l'illettrisme

- Explorer la richesse et la diversité des langues écrites :
 - Percevoir l'influence de l'écrit et de ses différents supports sur les modes de vie et de pensée.
 - Développer ses connaissances sur les langues écrites. Analyser l'écrit comme un lieu de variation culturelle, historique, géographique, sociale et situationnelle. Questionner ce qu'est « bien écrire » ?
- Comprendre les spécificités du langage écrit :
 - Comparer les différentes langues écrites (français et celles du groupe).
 - Comprendre comment s'est construit et comment fonctionne le système d'écriture du français.
 - Comparer le fonctionnement du langage oral et du langage écrit : les relations qu'ils entretiennent, leurs différences et leurs fonctions spécifiques.
 - Identifier ce qu'est la communication écrite et ce qui intervient dans la communication écrite.

CRÉER ET AGIR



Pour transformer sa situation d'analphabétisme et pour transformer les situations de fabrique d'analphabètes

- Découvrir, manipuler, comprendre et créer des écrits de différentes natures, issus de différentes sources, ayant des buts divers et portant sur des sujets variés, sur différents supports, y compris en s'emparant des possibilités offertes par les pratiques artistiques et par les technologies de l'information et de la communication.

Lire et écrire pour



- Alimenter sa réflexion critique. Se faire une opinion, structurer et développer sa pensée, argumenter, débattre, interpeler, revendiquer, résister, refuser, prendre des décisions.
- Transmettre et vivre des émotions. (Se) raconter, décrire, imaginer, créer, (se) faire plaisir, rêver (calligraphie, art plastique, théâtre, chant, poésie, slam, rap, récit et roman, cinéma, réalisation vidéo, blog,...).
- Communiquer avec des personnes absentes pour garder le contact, informer et s'informer : comprendre, donner et demander des indications, des explications, des informations.
- Se rappeler, garder en mémoire, mettre en patrimoine.
- Développer ses connaissances. Chercher des réponses aux questions que l'on se pose. Présenter et Transmettre ses connaissances, recherches, chef-d'œuvre (voir compétences de recherche page 92).

Lire et écrire pour



- Construire et réaliser des projets, individuels ou/et collectifs.
- Mener des actions, collectives et solidaires.
- Coconstruire la parole d'un groupe : négocier, coopérer, argumenter, écouter, synthétiser, savoir mettre sa pensée au service d'une réalisation commune. Accepter que la parole de l'autre ait la même valeur que la sienne.
- Porter la parole d'un groupe.

RÉFLÉCHIR ÉCRIRE – Se construire un comportement de scripteur/auteur



Construire son écrit en fonction des enjeux dans la situation, du contexte et de ses enjeux, de ses intentions, de ce que l'on veut obtenir comme résultats

- Analyser la situation. Déterminer les intentions de sa production écrite.
- Énoncer le message. Élaborer le contenu, ce que l'on va écrire ou dicter à quelqu'un.
- Réaliser matériellement l'objet écrit. Assurer la présentation matérielle du texte (geste graphique, manipulation du matériel, manipulation de logiciels, mise en page, codes typographiques, impression,...).
- Rédiger l'écrit. Réaliser linguistiquement. Choisir le style. Veiller à la cohérence du texte et au lexique. Utiliser la graphophonologie, l'orthographe, la grammaire. Utiliser les dictionnaires, les personnes ressources... Décider ou non de respecter les conventions.
- Relire, réviser, réécrire, vérifier.

RÉFLÉCHIR LIRE – Se construire un comportement de lecteur/chercheur



Orienter sa lecture en fonction des enjeux de la situation, du contexte et de ses enjeux, de ses intentions, de ce que l'on veut obtenir comme résultats.

- Choisir sa lecture. Connaître les lieux. Maîtriser l'usage et la manipulation des différents types d'écrits.
- Élaborer des significations. Construire du sens à partir du contexte, de ce que l'on sait, de ce que l'on voit (support, illustration, mise en page, texte), d'hypothèses et de prises d'indices, d'inférences,...
- Développer ses compétences langagières:
 - Utiliser les signes de l'écrit comme indices de compréhension.
 - Construire et maîtriser des codes typographiques, graphophonologiques, pictographiques, orthographiques, grammaticaux, textuels,...
- Vérifier la compréhension. Identifier et « réparer » la perte de compréhension.



MATHÉMATIQUES

Les mathématiques sont des langages et modes de pensées qui permettent de *comprendre, réfléchir et agir le monde* au même titre que les langages parlé et écrit. Comme eux, les mathématiques sont des savoirs fondamentaux : *fondements indispensables, voies d'accès à d'autres apprentissages, à d'autres savoirs, à l'information ainsi qu'outils d'émancipation et d'accès à une forme de liberté*. Les mathématiques font dès lors pleinement partie de l'alphabétisation. Ce n'est pas une discipline à part qui constituerait un supplément d'instruction pour certains privilégiés, les autres étant amputés de la face mathématique de leur pensée.

Les mathématiques cherchent à résoudre problèmes et énigmes du monde qui nous entoure. Elles peuvent expliquer des phénomènes concrets, les anticiper, les prédire parfois mais elles en sont toujours une modélisation : une proposition plus générale, plus stable mais abstraite. Les mathématiques étudient les propriétés de ces être abstraits (nombre, espace, figures géométriques,...) ainsi que les relations qui s'établissent entre eux.

Les mathématiques font partie intégrante de notre vie. Elles sont au cœur de l'architecture, de la musique, de jeux de société, d'œuvres d'arts,... Elles sont au cœur des smartphones, des prévisions météo, des machines à commande numérique, des logiciels de création graphique, des robots, des cartes à puces, des satellites (systèmes de localisation). Elles sont incontournables si l'on veut en comprendre le fonctionnement. Elles sont également indispensables pour comprendre l'information chiffrée dispensée quotidiennement dans l'actualité et le discours politique. Ainsi que pour comprendre l'actualité scientifique et entrer dans les sciences... Les mathématiques sont utiles mais rarement utilitaire. Elles sont en lien avec le concret mais rarement avec le familier.

Calcul et mathématiques ne sont en rien synonymes. Le calcul est en réalité une partie infime des mathématiques. Il n'arrive souvent qu'en dernière ligne. Face à un problème numérique, avant même de penser au calcul, il s'agit de décortiquer et de comprendre l'énoncé, de choisir les données pertinentes ainsi que l'opération (addition, soustraction, etc.) qui convient. Le calcul n'étant alors que la dernière étape du processus, celle qu'on pourrait même décider de laisser à la calculatrice.

« Faire des maths » c'est :

- **S'émanciper : s'autoriser à sortir de sa place** de « nul en math », ne pas s'habituer à ne pas comprendre et se résigner à laisser la marche du monde à « ceux qui savent », s'autoriser la curiosité, l'investigation et le plaisir de la découverte et de la gratuité.
- **Se poser des questions et chercher en équipe**, travailler ensemble, formateurs et apprenants, dans une posture de chercheurs, d'expérimentateurs, en se laissant le droit aux essais et aux erreurs.
- Parler et écrire. **S'approprier et donner sens au langage mathématique**. Comprendre et utiliser codes et symboles d'un langage mathématique universel mais aussi comprendre et utiliser le français des mathématiques en ayant conscience de ses spécificités et le comparer avec les autres langues mathématiques en présence dans un contexte multilingue.

- **Acquérir des éléments de compréhension du monde** : histoire des mathématiques, de leurs méthodes et langages, temps et espace, langages de programmation permettant de faire fonctionner des programmes informatiques, fonctionnement de nos objets connectés, des robots et l'intelligence artificielle, et autres enjeux de la recherche en mathématiques et en sciences en lien avec les défis de l'humanité.
- **Développer raisonnement et argumentation** : logique, précision de l'expression, pratique de l'argumentation en utilisant des éléments propres au langage mathématique, etc.
- **Développer ses capacités à modéliser**, à abstraire, à théoriser, à changer de point de vue,...
- **Résoudre des problèmes, chercher, investiguer** : créativité, entraînement à la recherche de problèmes, expérimentation et manipulation, essai/erreur, enquête, mise en mots (raconter, narrer, décrire,...), débat et argumentation, prise de conscience de la multiplicité des méthodes possibles de résolution, généralisation,... sont des éléments nécessaires à la résolution des problèmes. **Problèmes internes aux mathématiques** et problèmes de la vie dont la résolution fait appel à des outils mathématiques. Problèmes qui seront toujours de réels questionnements et pas des habillages de calcul. Face à un robinet qui coule, la situation problème c'est de le réparer. Calculer l'eau perdue n'a aucun sens. Sauf si l'on travaille des problématiques telles que le gaspillage de ressources, la géopolitique de l'eau,...
- **Acquérir les outils mathématiques** (estimer, nombre et numération, calculer, proportions et pourcentages, interpréter des données statistiques, manipuler des formes ou des transformations géométriques, mesurer ou déterminer des grandeurs, utiliser une calculatrice et divers logiciels, etc.) **grâce auxquels on peut comprendre des situations multiples et résoudre des problèmes très divers.**

Enjeux, savoirs et compétences

S'AUTORISER À PRENDRE PART AU MONDE DES MATHÉMATIQUES



Sortir de sa condition d'analphabète/illettré et/ou de nul en math, changer de place, de statut, redéfinir son identité.

Se reconnaître et être reconnu comme penseur digne d'intérêt.

- (Re)trouver le pouvoir d'une pensée logique et mathématique pour penser par soi-même, s'exprimer, chercher, laisser une trace.
- (Re)trouver le pouvoir de participer au monde des mathématiques :
 - S'y sentir légitime. Se considérer/être considéré comme utilisateur/chercheur.
 - Avoir des raisons d'y participer, de construire des relations avec d'autres, de poser et résoudre des questions mathématiques.
 - Connaître et analyser la place des mathématiques dans la société, le pouvoir qu'il donne, les liens avec sa propre place dans la société.

S'Y SITUER COMME CHERCHEUR



Développer un sentiment de sécurité, d'estime et de confiance en soi
Analyser ses pratiques et définir ses intentions et objectifs

- Analyser ses pratiques de mathématiques :
 - Déterminer et analyser dans quelles situations, où et avec qui on a la possibilité d'utiliser les mathématiques.
 - Déterminer et analyser dans quelles situations, où et avec qui on est empêché d'utiliser les mathématiques.
- Préciser ses raisons d'apprendre les mathématiques, situer ses connaissances et réfléchir au chemin à parcourir et aux stratégies à mettre en place pour atteindre ses buts.
- Développer un sentiment de sécurité au sein du monde des mathématiques :
 - Se familiariser avec les différents supports et les différents usages, fonctions et rôles des mathématiques.

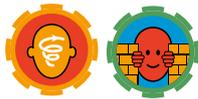
COMPRENDRE LE MONDE DES MATHÉMATIQUES



Considérer les mathématiques comme un objet de recherche.
Comprendre son histoire et ses usages.
Comprendre les causes de l'analphabétisme numérique.

- Explorer la richesse et la diversité des mathématiques :
 - Percevoir l'influence des mathématiques sur les modes de vie et de pensée.
 - Développer ses connaissances sur les mathématiques. A quoi servent les nombres, le calcul, les mathématiques ? D'où viennent-ils, quelle est leur histoire et leur géographie ? Quels problèmes permettent-ils de résoudre, à quelles questions apportent-ils des réponses ? Quels impacts ont les applications mathématiques dans notre société aujourd'hui ? Quels effets possibles dans le futur ?
- Identifier les spécificités du langage mathématique :
 - Comprendre et utiliser codes et symboles d'un langage mathématique « universel ».
 - Comprendre et utiliser le français des mathématiques en ayant conscience de ses spécificités et le comparer avec les autres « langues mathématiques » en présence dans un contexte multilingue.

CRÉER ET AGIR



Pour transformer sa situation « d'analphabétisme numérique » et pour transformer les situations de fabrique « d'analphabètes numériques »

- Découvrir, manipuler et développer une bonne compréhension des concepts, des principes et des processus en mathématiques. Les utiliser de manière créative et logique pour chercher et traiter des données, investiguer et chercher des réponses à ses questions, créer et construire dans une variété de contextes, y compris en s'emparant des opportunités offertes par les pratiques artistiques et les technologies de l'information et de la communication.

Des mathématiques pour



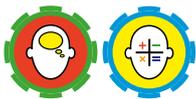
- Alimenter sa réflexion critique. Structurer et développer sa pensée, argumenter, débattre, interpeler, revendiquer, résister, refuser, prendre des décisions.
- Vivre des émotions, satisfaire sa curiosité, découvrir, s'émerveiller.
- Communiquer avec d'autres en utilisant français et symboles mathématiques.
- Informer et s'informer : présenter des données, interpréter et tirer des conclusions d'informations issues de différents médias présentées sous forme mathématiques (tableaux, graphiques, statistiques,...)
- Développer ses connaissances. Chercher des réponses aux questions que l'on se pose. Présenter et transmettre ses connaissances, recherches, chef-d'oeuvre (voir compétences de recherche page 92).
- Appréhender le temps, l'espace, l'économie et l'argent, les sciences, les technologies, l'informatique.

Des mathématiques pour



- Construire et réaliser des projets, individuels et/ou collectifs.
- Mener des actions, collectives et solidaires.
- Coconstruire la parole d'un groupe : négocier, coopérer, argumenter, écouter, synthétiser, savoir mettre sa pensée au service d'une réalisation commune. Accepter que la parole de l'autre ait la même valeur que la sienne.
- Porter la parole d'un groupe.

RÉFLÉCHIR RÉSOUDRE des problèmes, chercher, investiguer

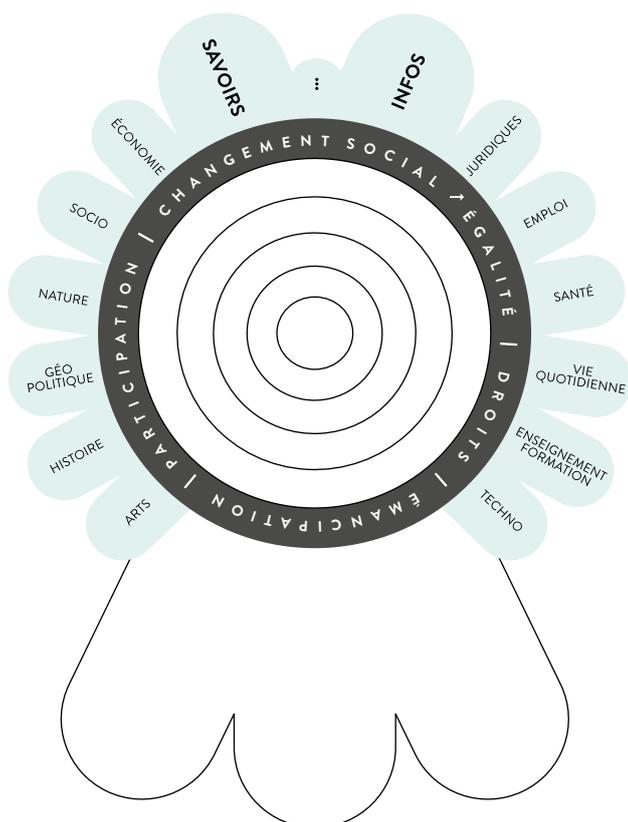


Choisir et utiliser les outils et procédures pertinents, en fonction de ses intentions et/ou des enjeux et caractéristiques de la situation

- Analyser la situation, la mettre en problème, la mettre en schéma, la traduire en langage mathématique.
- Choisir et utiliser les concepts et outils mathématiques nécessaires à sa résolution :
 - Estimation.
 - Nombre et numération, opérations.
 - Proportions et pourcentages.
 - Manipuler des formes ou des transformations géométriques.
 - Mesurer ou déterminer des grandeurs.
 - Probabilité et statistiques en contexte.
 - Traitement de données.
 - ...
- Utiliser langages et supports :
 - Dire, écrire, décrire, expliquer, raisonner, argumenter.
 - Mettre en page, réaliser physiquement la résolution.
 - Utiliser une calculatrice et divers logiciels.
 - Manier et produire graphiques, diagrammes et tableaux.

Une Roue A3 détaillant l'ensemble de ces savoirs et compétences est téléchargeable.

4 L'ACCÈS À L'INFORMATION ET AUX SAVOIRS DE L'HUMANITÉ



Les projets de chacun et du groupe, ses actions, ses flâneries, centres d'intérêt, situations à transformer, questions de recherche, chefs-d'œuvre... vont nécessiter de parler, écouter, écrire, lire, traiter des données, résoudre des problèmes mais aussi d'obtenir des informations, de faire appel aux savoirs des sciences pour se construire de nouvelles connaissances dans de nombreux domaines.

Les thématiques et priorités d'actions de Lire et Écrire portent sur l'accès des apprenants aux droits culturels (voir page 97), au droit à l'information et à la connaissance ainsi qu'aux droits sociaux et politique, et ce afin de pouvoir :

- accéder à une information diversifiée, contradictoire, permettant l'analyse et l'action en lien avec l'actualité et les questionnements des groupes ;
- renforcer les positionnements critiques par rapport à la production de l'information et à son accès notamment en lien avec les évolutions liées aux « nouvelles » technologies de l'information ;
- connaître et comprendre les droits et comment ceux-ci s'inscrivent dans une dimension socioéconomique et politique, renforçant ainsi les pouvoirs d'action, individuels et collectifs ;
- comprendre les enjeux démocratiques et appréhender le fonctionnement de notre démocratie ;
- renforcer les capacités et sentiment de légitimité à construire un point de vue, individuel et collectif, et le porter dans des espaces publics ;
- renforcer une connaissance et compréhension critique des débats et positions des acteurs au regard des principes démocratiques.

Tous ces points vont nécessiter informations et savoirs et mobiliser des démarches de recherche.

Ils posent également deux questions. Celle de l'accessibilité de l'information et des savoirs, notamment en lien avec les évolutions liées aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Celle de l'appropriation critique de l'information et des savoirs nécessaires à la compréhension du monde et à l'émancipation individuelle et collective.

4.1 Accessibilité et TIC



Les nouvelles technologies de l'information et de la communication posent la question de la fracture numérique, celle de l'accès au matériel et à son utilisation.

Mais elles posent également nombre de questions à traiter dans leurs dimensions politiques. L'accès à l'information via les outils connectés renvoie à la question de la maîtrise de sa propre information, de ses données et de sa vie privée. Elle pose également la question de la privatisation du savoir (logiciels privateurs, brevets, droits d'auteur,...). De même, le choix d'un outil, d'un support, d'un logiciel,... n'est pas neutre. Derrière les TIC, il y a des enjeux politiques, économiques, environnementaux,... qui peuvent être sujet de recherches et d'actions dans les groupes.

De nouvelles compétences de recherche documentaire, de lecture et d'écriture sont également à acquérir (manières de chercher sur le net, avec les moteurs de recherche, les liens hypertextes, la navigation sur un site, se déplacer dans une arborescence...).

Sans oublier que les TIC peuvent être de formidables outils tant pour COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR et AGIR LE MONDE que pour construire des supports d'apprentissages.

4.2 Appropriation – Savoirs des sciences et savoirs d'expériences

Les mains de la Roue représentent les informations et les savoirs des sciences dont celles de l'Histoire, de la géopolitique, de l'économie, de la nature et du vivant, de la santé, de la philosophie, de la psychologie, de la sociologie, de l'éducation, de l'urbanisme, du juridique ... , nécessaires pour trouver des réponses à ses questions, décrypter un monde complexe, se situer dans l'espace et le temps, développer une analyse critique et politique, accéder et exercer ses droits, renforcer son pouvoir d'agir.

Il ne s'agit pas de proposer un programme de base dans des matières cloisonnées mais bien, comme pour les mathématiques, de ne pas s'habituer à ne pas comprendre et se résigner à laisser la marche du monde à « ceux qui savent ». Il s'agit de développer ses compétences de chercheur pour développer la capacité critique de comprendre le monde, de participer aux débats de société, de revendiquer, d'agir...

La plupart des questions sociétales nécessitent aujourd'hui interrogations et connaissances scientifiques, notamment en lien avec les sciences de la nature et du vivant. Sans celles-ci, la compréhension et l'analyse critique de l'information est difficile, tout comme l'argumentation et le débat.

D'autre part, les savoirs des sciences, dont les savoirs mathématiques et linguistiques, ne doivent pas être systématiquement ramenés à des questions de société ou de la vie de tous les jours. Il s'agit aussi de s'autoriser la curiosité, l'investigation et le plaisir de la découverte et de la gratuité. D'entendre, de mettre en problème, de se mettre en recherche et de développer sa connaissance du monde à partir des questions qui surviennent dans les groupes telles que « c'est vrai, sur quoi la terre est posée ? » lors d'une présentation du globe terrestre. Répondre à cette question, comme à d'autres en lien avec la santé, le développement durable, le cerveau, ..., va impliquer de chercher ensemble et de faire appel au débat scientifique « explicatif », qui a pour but de comprendre des phénomènes ou des événements. Le débat scientifique peut former au débat citoyen. Il institue la nécessité de raisonner. C'est un outil pour apprendre à travailler « l'intelligence citoyenne argumentative », au même titre que les débats philosophiques.

4.2.1 Distinguer savoir, connaissance, information

Les mots informations, connaissance et savoir sont souvent employés de manière interchangeable. Même s'il peut être difficile de les cerner et si leurs contours varient selon les auteurs, ils ne sont cependant pas synonymes.

La connaissance

La connaissance est le résultat intériorisé de l'expérience individuelle. Elle **est intérieure à la personne**. Elle est singulière. Elle est subjective : elle est construite personnellement à partir de l'expérience de la personne qui recombine de manière spécifique les informations et les savoirs prélevés dans son environnement, en lien avec l'affectif, le social, les valeurs, le désir. Étant donné la diversité de leurs expériences, une personne a rarement une connaissance identique à celle d'une autre personne, même si elles vivent des apprentissages simultanément. La connaissance n'est pas ou difficilement transmissible (liée à l'intime, absence de langage adéquat, ...). **La connaissance est individuelle. Elle est liée à une personne.**

L'information – Savoir que

Il s'agit de **tout ensemble de données propres à revêtir un sens particulier, pour un utilisateur**. C'est un objet autonome quantifiable et stockable sur divers supports. L'information est transmissible et mise en forme pour faciliter sa circulation. **L'information est extérieure à la personne.**

Le savoir – Savoir que, pourquoi, comment

Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. **Le savoir se construit en réponse à une question : il est lié à la recherche d'explication.** Il est transmissible par l'élaboration d'un langage approprié. Sa caractéristique n'est pas d'être vrai mais d'être raisonné et susceptible de remises en causes par de nouveaux éléments. **Le savoir permet de poser de nouvelles questions qui contribuent à « lire le monde » de façon nouvelle. Le savoir est collectif.** Il est lié à une **communauté de savoir** (mathématiciens, pêcheurs à la ligne, formateurs,...).

Le savoir peut se transformer en information, soit en « savoir mort » lorsqu'il est présenté comme un fait, détaché de sa problématique, des contextes de sa production, de son histoire et de son devenir. Ce qui est souvent le cas en contexte scolaire. À l'inverse, une information peut être le point de départ d'une curiosité et d'une question de recherche débouchant sur de nouveaux savoirs.

4.2.2 Faire vivre le savoir comme une aventure humaine

Les résultats de la science sont souvent enseignés comme des faits non problématiques, établis par la mise en œuvre d'une démarche scientifique. Pourtant les savoirs scientifiques ne relèvent pas du vrai et du faux. Ce sont des savoirs critiques qui questionnent en permanence ce qui est possible, impossible, nécessaire.

Outre les questions sociétales et scientifiques, traiter les langages comme des objets de recherche permet aussi d'aborder un ensemble passionnant et incontournable de savoirs historiques, géographiques, géopolitiques, anthropologiques, philosophiques. Comprendre ce qu'ils sont, d'où ils viennent et comment ils fonctionnent est indispensable pour se les approprier. Et ce d'autant plus lorsque l'on est sorti de l'école primaire sans les maîtriser.

Le savoir devient ainsi réponse aux questions que les hommes se sont posées, se posent aujourd'hui et se poseront demain en se confrontant à des problèmes critiques et nouvelles questions.

Ainsi apprendre, ce ne sera pas trahir, parler le langage des autres. Ce sera participer à une aventure humaine. Ce sera prendre conscience que les savoirs sont des produits de l'invention humaine, fruits d'échanges, d'emprunts, d'interactions multiples entre les hommes. Ce ne sera pas être mystifié par des savoirs dont l'apparente simplicité et la banalisation de leur usage occultent la complexité, par des savoirs périmés par le développement des technologies et les avancées de la science, par des savoirs transmis sous forme d'information, comme des évidences, coupés de leur signification originelle et des questions auxquelles ils répondent.

Le savoir est générateur d'inégalité et d'oppression s'il est fragmentaire, morcelé et non relié à ses origines, ce qui en rend la compréhension impossible.

Permettre une appropriation critique des savoirs, c'est rechercher le sens de tout objet susceptible d'être travaillé en formation à travers les situations rencontrées. C'est mettre le sens au centre (voir page 59) en questionnant et construisant les significations sociales de l'objet et de ses usages ainsi que le sens personnel :

- D'où vient ce savoir ? Où en est-il de son histoire ? Quels obstacles et ruptures ont jalonné sa construction ? Dans les représentations ? Dans les conditions de son élaboration ? *Compréhension de ses origines, de son histoire, de son évolution humaine en tant qu'histoire appartenant à chacun.*
- De quoi est-il fait sur le plan de sa structure ? *Compréhension de ses propriétés, des caractères qui le composent dus à l'immense inventivité des hommes.*
- Comment fonctionne-t-il ? « Comment ça marche ? » *Compréhension de son fonctionnement, des conditions permettant à l'objet de fonctionner.*
- À quoi sert ce savoir ? *Compréhension de la multitude de ses usages.*
- À qui sert-il ? *Compréhension des pouvoirs positifs et négatifs qu'il donne aux hommes.*
- Que m'apporte ce savoir dans ma vie ? Quel pouvoir me donne-t-il ? En tant qu'action et réflexion possible ? En tant qu'utile à mon expérience et ma vie ?

Prenons par exemple la demande d'« apprendre l'alphabet ». C'est effectivement indispensable. Mais l'alphabétisation populaire invite à ne pas répondre uniquement et automatiquement de manière technique à des demandes qui le sont de premier abord. La Roue invite à se demander à quoi sert l'alphabet, d'où il vient, comment il s'est construit, comment on va faire pour l'apprendre. Et à se mettre en recherche.

4.2.3 Relier les connaissances – Croiser les savoirs et les pouvoirs

« Et pourquoi sont-ils là, ces gens-là ? S'il n'y avait pas d'apprenants, de quoi parleraient-ils ? Si on ne prend en compte que les décideurs, on n'avancera pas. Avant de juger une situation, il faut en connaître tous les paramètres. C'est pour cela que le point de vue des apprenants est indispensable. » Yves Huysmans

Les savoirs des sciences, comme les savoirs professionnels, comme les savoirs d'expériences des formateurs et des apprenants sont tous des savoirs véritables.

Toute personne détient potentiellement les moyens de comprendre et d'interpréter sa propre situation et celle de son environnement. Cette possibilité d'analyser l'expérience vécue et d'en tirer des enseignements permet de développer des savoirs d'expériences.

Transformer des connaissances intimes en savoirs d'expériences implique que chacun puisse « mettre en parole » pour faire de son expérience un récit susceptible d'être échangé avec d'autres. Le récit est un mode de transmission de l'expérience et moyen de compréhension du monde. Un récit peut déclencher un travail de la pensée, un travail de la mémoire, une mise en lien, une intégration à l'histoire personnelle, avec rapprochement ou éloignement, prise de position et parfois rejet.

Passer du récit individuel à la parole collective d'un groupe, vouloir en témoigner et contribuer à la construction de savoirs de l'humanité, implique que ce groupe :

PROJET SITUATION	Apprendre L'ALPHABET
 <p>RÉFLÉCHIR</p>	<ul style="list-style-type: none"> — QUESTIONNER cet objet — CHERCHER des réponses aux questions — MOBILISER sa capacité de penser
 <p>S'AUTORISER</p>	<ul style="list-style-type: none"> — À apprendre — À écrire, à laisser sa trace — À prendre un crayon en main — À utiliser un clavier — À essayer, à se tromper, à raturer, à recommencer
 <p>SE SITUER</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Ce que je sais déjà — Pourquoi je veux apprendre l'alphabet — Ce que cela va changer dans ma vie. Quel(s) pouvoir(s) va-t-il me donner — Dans quelles situations je vais l'utiliser
 <p>COMPRENDRE LE MONDE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Connaître l'alphabet ce n'est pas suffisant pour savoir lire, pourquoi ? — D'où vient l'alphabet ? L'histoire de l'écriture, la calligraphie, les différents systèmes d'écriture du groupe, du monde,... — Comment fonctionne-t-il ? Comment fonctionnent les systèmes d'écritures ? Ce que c'est que lire, ce que c'est qu'écrire,... — Comment il est fait ? Différentes polices, différentes manières d'écrire une même lettre — À quoi sert l'alphabet ? À classer (dictionnaire), à épeler (dire son nom au téléphone...), à écrire (geste graphique), à comprendre ce qu'on lit et se faire comprendre quand on écrit (fonctions orthographiques et grammaticales des lettres dans la compréhension écrite,...)
 <p>CONSTRUIRE ENSEMBLE</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Comment on va s'apprendre les noms et l'écriture des lettres, quand et comment s'exercer, mémoriser, quand et comment l'utiliser — Projets en lien avec alphabet (calligraphie, photos des lettres dans la ville,...) — Apprendre à écrire manuellement. Choisir sa ou ses « police(s) » d'écriture manuelle. Maîtriser le geste graphique. Orienter l'écriture dans l'espace — Apprendre à utiliser le clavier. Choisir les polices du traitement de texte
  <p>CRÉER – AGIR</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Utiliser l'alphabet en situation : pour écrire, pour épeler, pour classer, pour chercher au dictionnaire, pour prendre des indices de compréhension en lecture — Réaliser et donner à voir et à entendre un projet (par exemple une exposition d'œuvres calligraphiques) — ... — Évaluer

- confronte les expériences individuelles pour les « mettre en parole collective » (de quoi veut on témoigner, quel savoir veut-on mettre en texte, qu'est ce qui est commun, ne l'est pas) ;
- « mette en problème », qu'il formule le ou les problématiques de recherche (pourquoi est-ce ainsi ? comment faire pour ?) ;
- produise des idées explicatives en lien avec l'expérience vécue de chacun, les mette en débat argumenté, se mette en recherche d'apports complémentaires ;
- « mette en action » : qu'il organise sa prise de parole (présentation et communication des savoirs d'expériences, de manière compréhensible pour d'autres, extérieur à ce groupe).

Les situations d'analphabétisme n'empêchent pas de travailler, d'avoir des centres d'intérêts, de se cultiver,... Il ne s'agit pas de cantonner les apprenants comme « experts du vécu » de situations d'analphabétisme. Ils peuvent aussi être experts dans d'autres domaines, avoir de nombreuses connaissances et savoirs. Échanges de savoirs, de chefs-d'œuvre,... sont autant de moyens de les communiquer et partager.

4.3 Développer ses compétences de recherche

Accéder à l'information et aux savoirs va mobiliser démarches et compétences de recherche telles que celles-ci, diversement mobilisées selon les situations. Démarches qui croisent celles de la formation-action-recherche, de l'entraînement mental, la pédagogie du chef-d'œuvre, les démarches d'auto-socio-construction de savoirs et plus largement toute approche d'alphabetisation populaire qui implique de « *mettre en parole, mettre en problème, mettre en réflexion, mettre en action* » (voir pages 64 et 65). Ces démarches concernent tout apprentissage, y compris orthographe et grammaire, compréhension d'énoncés oraux, écrits, mathématiques, etc.

Se représenter et mettre en problème :

- Identifier un problème, le cerner et l'exprimer.
- Définir la question problématique objet de la recherche.
- Formuler des pistes de recherche, émettre des hypothèses, exprimer ce qu'on croit connaître, ce qui reste à découvrir, distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir.
- Proposer un plan de recherche, et planifier.

Confronter, analyser, vérifier :

- Par le débat scientifique : argumenter, schématiser, modéliser, produire un texte de savoir raisonné,...
- Par la recherche expérimentale, l'observation et la mesure.
- Par la recherche documentaire et la consultation de personnes ressources :
 - auprès de personnes ressources et de bibliothèques ;
 - dans son environnement, sa famille, ses documents (photos, etc.), sur des supports (papier, informatique,...) ;
 - dans des documents variés (atlas, dictionnaires, documentaires,...), ce qui impliquera de lire un graphique, des ouvrages de références, une carte, un plan, des écrits à caractère informatif ou explicatif,... de repérer et de noter des informations issues d'écrits, de graphiques, de croquis, de schémas, de cartes, de mesures,..., de traiter des données mathématiques.

- Exploiter les données et en vérifier la pertinence :
 - différencier des faits de réactions affectives et de jugement de valeurs, savoirs et dogmes,... ;
 - comparer, trier, classer, sélectionner,... ;
 - confronter, organiser, mettre en évidence des relations entre variables ;
 - situer l'information dans un cadre spatial et chronologique.

Structurer les résultats :

- Organiser les résultats.
- Élaborer une synthèse et construire de nouvelles connaissances : élaborer une règle, un concept, une loi,...

Communiquer les résultats :

- Rassembler et organiser des informations sous une forme qui favorise la compréhension et la communication.
- Rendre compte de la démarche de recherche mise en œuvre (par exemple : construire un graphique, construire un PowerPoint, construire des affiches, des panneaux,..., réaliser une vidéo, des photos,...).
- Présenter les résultats, oralement et par écrit.

POUR ALLER PLUS LOIN

Les référentiels qui ont inspiré ce cadre dont :

Former les publics peu qualifiés. Partie 1 : Référentiel des savoirs de base

DARTOIS Colette

CqFD, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité,
Paris, 2000

Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes

LECLERCQ Véronique

ESF, 1999

Langage oral

Analphabètes et débutant à l'oral : questions d'apprentissages [ouvrage collectif]

Lire et Écrire, 2014

(www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/abecedaire_du_formateur.pdf)

Apprendre une langue. Entrée vers le multiple et le complexe

Journal de l'alpha, n°207, 4^e trimestre 2017

(www.lire-et-ecrire.be/ja207)

L'oral

Journal de l'alpha, n°172, février 2010

(www.lire-et-ecrire.be/ja172)

L'alpha en chantant. L'alpha en chansons

Journal de l'alpha, n°177, février 2011

(www.lire-et-ecrire.be/ja177)

Pratiques théâtrales

Journal de l'alpha, n°171, novembre 2009

(www.lire-et-ecrire.be/ja171)

Langage écrit

Ateliers d'écriture. Écrire pour construire sa pensée, modifier son rapport au monde

Journal de l'alpha, n°183, mars-avril 2012

(www.lire-et-ecrire.be/ja183)

Récits de vie

Journal de l'alpha : – n°65, avril 1991 – n°66, mai-juin 1991 – n°166, novembre 2008
(www.lire-et-ecrire.be/ja166)

La production d'écrits

Journal de l'alpha, n°79, mai-juin 1993
(www.lire-et-ecrire.be/ja79)

La lecture ? Parlons-en !

Journal de l'alpha, n°155, novembre 2006
(www.lire-et-ecrire.be/ja155)

La lecture ? Reparlons en !

Journal de l'alpha, n°162, février 2008
(www.lire-et-ecrire.be/ja162)

Questions de grammaire et d'orthographe (1)

Journal de l'alpha, n°173, avril 2010
(www.lire-et-ecrire.be/ja173)

Questions de grammaire et d'orthographe (2)

Journal de l'alpha, n°176, novembre 2010
(www.lire-et-ecrire.be/ja176)

Devenir lecteur. Quels livres pour l'alpha ?

Journal de l'alpha, n°188, mars-avril 2013
(www.lire-et-ecrire.be/ja188)

Lire la presse en alpha

Journal de l'alpha, n°150, décembre 2005 - janvier 2006
(www.lire-et-ecrire.be/ja150)

La BD

Journal de l'alpha, n°179, juin 2011
(www.lire-et-ecrire.be/ja179)

Mathématiques**Les mathématiques**

Journal de l'alpha, n°75, octobre-novembre 1992
(www.lire-et-ecrire.be/ja75)

Maths en alpha (I)

Journal de l'alpha, n°138, décembre 2003 - janvier 2004
(www.lire-et-ecrire.be/ja138)

Maths en alpha (II)

Journal de l'alpha, n°139, février-mars 2004
(www.lire-et-ecrire.be/ja139)

Les maths, parent pauvre de l'alpha ?

Plaidoyer pour les maths en alpha
Journal de l'alpha, n°186, novembre - décembre 2012
(www.lire-et-ecrire.be/ja186)

Accès à l'information et aux savoirs**AlphabéTIC. L'alphabétisation contre la fracture numérique**

Journal de l'alpha, n°182, janvier-février 2012
(www.lire-et-ecrire.be/ja182)

Débat et argumentation. Questions philosophiques et questions de société

Journal de l'alpha, n°195, 4^e trimestre 2014
(www.lire-et-ecrire.be/ja195)

Les réseaux d'échanges de savoirs

Journal de l'alpha, n°96, juillet-août 1996

Planète en danger. Le développement durable concerne-t-il aussi l'alphabétisation ?

Journal de l'alpha, n°187, janvier-février 2013
(www.lire-et-ecrire.be/ja187)

Alpha et santé

Journal de l'alpha, n°164, juin 2008
(www.lire-et-ecrire.be/ja164)

Travailler les relations Nord-Sud en alpha

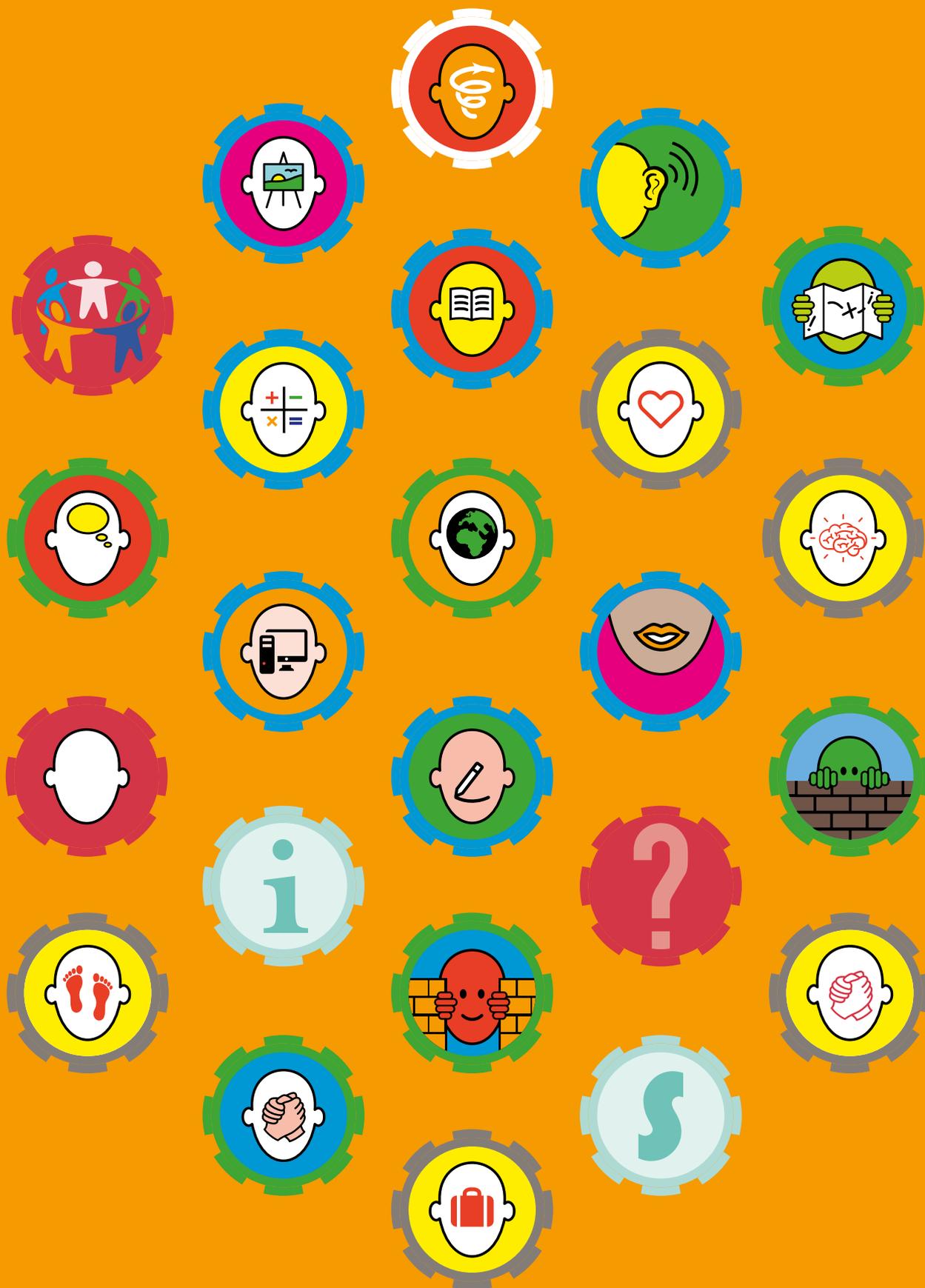
Journal de l'alpha, n°151, février-mars 2006
(www.lire-et-ecrire.be/ja151)

Parcours d'accueil des primoarrivants Parcours d'obstacles ou rencontre entre cultures ?

Journal de l'alpha, n°193, 2^e trimestre 2014
(www.lire-et-ecrire.be/ja193)

PARTIE 5

BALISES POUR L'ÉVALUATION



1 Évaluation : de quoi parle-t-on ?	130
1.1 L'enjeu de l'évaluation en alphabétisation populaire	130
1.2 L'éthique et l'évaluation	131
1.3 Une définition de l'évaluation	133
1.4 Des processus d'évaluation par les différents acteurs	135
2 Soutenir les apprentissages – Certifier les apprentissages	136
2.1 Brève distinction théorique	136
2.2 L'évaluation certificative	138
2.3 L'évaluation formative	140
3 Évaluer pouvoir et savoir	142
3.1. Les effets de la formation	142
3.2. Les projets et actions collectifs	143
4 Les différents moments et fonctions de l'évaluation – « La ronde du temps »	144
5 Les outils d'évaluation au service de la formation	146
5.1 La Roue sous ses différentes formes – Outil d'analyse	147
5.2 Des toiles d'araignée – Grilles d'autoévaluation	148
5.3 Mes chemins d'apprentissages – Portfolio des apprenants	148
5.4 L'utilisation de Mes chemins d'apprentissages	150
6 « La ronde du temps » – Quelques mises en pratiques	151
6.1 Accueillir en formation	151
6.2 Soutenir pendant la formation – Les évaluations continues	154
6.3 En fin d'une période de formation	159
Pour aller plus loin	161

Développer des pratiques d'évaluation émancipatrices est un enjeu important de l'alphabétisation populaire et de ce cadre qui vise notamment à **formaliser les pratiques de formation et d'évaluation et à soutenir l'apprenant dans la maîtrise de son parcours de formation**.

L'évaluation permet prise de distance, prise de parole et prise de pouvoir sur les apprentissages et sur leur place dans la vie. C'est un outil de participation, impliquant l'ensemble des acteurs de la formation avec des enjeux individuels et collectifs :

- enjeux individuels d'apprentissage mais aussi de reprise de pouvoir pour les apprenants : le pouvoir d'être auteur de l'évaluation, le pouvoir de prendre distance, de comprendre les processus en train de se dérouler et d'avoir prise sur eux, le pouvoir d'affronter les prescripteurs de tout type ;
- enjeu collectif pour les groupes d'apprenants lorsqu'il s'agit de participer à la construction des critères d'évaluation des apprentissages, de la formation ou des projets menés et de savoir s'ils ont eu les effets escomptés.

Pour accompagner les pratiques d'évaluation, des méthodes et des outils d'analyse, d'évaluation et de formalisation des processus d'apprentissages, de formations, de savoirs, de pouvoirs sont proposés :

- La Roue en format plan, présentée dans la partie précédente pour construire les projets, les analyser et situer les apprentissages réalisés.
- Mes chemins d'apprentissages, portfolio des apprenants pour garder mémoire et traces des apprentissages, les organiser, s'y arrêter, les mettre à distance, les évaluer.
- Des grilles d'évaluation sous forme de toiles d'araignée permettant de définir sur quoi portera l'évaluation et quels en seront les critères, en s'appuyant sur la Roue.

Tant les formateurs que les apprenants pourront s'appuyer sur ces outils d'évaluation pour construire, analyser, expliciter et visibiliser projets et apprentissage.

Comme tous les autres outils et modes d'actions de l'alphabétisation populaire, les processus d'évaluation sont émancipateurs s'ils sont en cohérence avec les principes des pédagogies émancipatrices qui invitent à mettre au centre la solidarité du groupe et le sens qu'à la formation pour les apprenants (voir partie consacré à l'alphabétisation populaire). **L'évaluation sera émancipatrice si elle s'insère naturellement dans le processus de formation et travaille le rapport à soi, le rapport aux autres, le rapport au pouvoir et le rapport au savoir.** Elle « tricote » ensemble processus d'égalité, processus d'autorisation qui vise le développement du pouvoir d'agir, processus d'apprentissage qui vise l'acquisition de savoirs émancipateurs, processus de réflexivité.

L'évaluation implique de réguler la dynamique de groupe, d'évaluer les effets et impacts en lien avec le sens de la formation, les projets menés ainsi que les apprentissages des savoirs de base. Les outils d'évaluation proposés sont conçus pour réguler et non pas pour positionner rapidement dans une logique administrative de contrôle, de tri et de sélection dénoncée page 133.

Avant de présenter ces nouveaux outils, qui sont amenés à s'enrichir, et quelques exemples de leur mise en pratique, cette partie clarifie particulièrement la notion **d'évaluation des apprentissages** et distingue ses différents aspects.

1 ÉVALUATION : DE QUOI PARLE-T-ON ?

1.1 L'enjeu de l'évaluation en alphabétisation populaire

« Ce n'est pas compris », « C'est excellent », « Ca n'avance pas », « Tu lis mieux », « Ils ont un petit niveau », « Ils parlent bien », « Les progrès sont faibles », « Ça sert à rien ce qu'on fait », « Avec vous, on travaille bien ».

Le quotidien des formateurs et des apprenants en alphabétisation est ponctué de ces affirmations. Ces prises de position régulières sur le vécu en formation sont des manières implicites d'évaluer. Or, sur quoi reposent ces déclarations ? Des évidences ? Des observations ? Avec quels critères ? Quels outils ? Comment celui qui entend ces jugements le concernant peut-il les comprendre sans savoir sur quoi ils reposent ? Comment, à partir de déclarations relevant plus d'une impression très générale, avoir une vision claire du processus d'apprentissage en train de se dérouler et agir dessus ? Comment s'émanciper, renforcer son autonomie sans partage des outils de pensée ?

Ce cadre de référence et les outils d'évaluation proposés invitent à passer d'une évaluation implicite à une évaluation explicite, avec pour enjeu la maîtrise par l'apprenant de son parcours de formation et de la maîtrise par le groupe des processus d'apprentissage.

Les personnes et les groupes en alphabétisation ont souvent une image de soi dépréciée, une tendance à se sous-estimer, à se soumettre au formateur, ils peuvent être en attente de situation scolaire ou encore porter les stigmates des souffrances d'école. L'évaluation va les doter d'outils pour tenter de dépasser ces freins au pouvoir d'agir qui les traversent et apprécier le chemin parcouru et à parcourir. L'évaluation, construite au fil du processus avec les groupes en formation est la condition du partage du pouvoir entre apprenants et formateurs, du « penser ensemble » l'action de formation.

En participant à une formation en alphabétisation, les personnes vont vivre la transformation d'une situation initiale insatisfaisante vers une situation plus favorable : passer d'une situation où l'on n'ose pas ouvrir son courrier à une situation où l'on comprend les lettres que l'on reçoit, d'une situation où l'on n'ose pas sortir de chez soi à une situation où l'on apprend à débattre dans un groupe, d'une situation où l'on ne sait pas tenir un stylo à une situation où l'on peut compléter un formulaire, d'une situation où l'on se sent isolé à une situation où l'on participe à une association de son quartier...

Avoir une maîtrise de ses apprentissages est se rendre compte des transformations vécues, de celles souhaitées et des moyens d'y parvenir. **L'évaluation garantit ces temps réflexifs de mise en lumière des savoirs, des stratégies et des effets et, ceci, dès l'entrée en formation**, pour atteindre les enjeux de l'alphabétisation populaire :

- se situer dans son parcours personnel, dans le groupe, dans l'institution, dans la société ;
- s'autoriser à apprendre, à changer ;
- analyser et comprendre ses stratégies et les moyens de parvenir aux transformations individuelles et collectives visées ;
- agir, construire sa pensée, orienter son action avec d'autres à la fois dans des projets personnels et de groupe.

L'évaluation est indispensable. Sans évaluation, la formation n'est plus un processus coconstruit mais est soit un programme niant les apprenants en présence et leurs projets soit une addition de contenus désorganisés. L'évaluation est ainsi indispensable au processus de formation. C'est en évaluant que le formateur peut avoir une vision des impacts des projets, de son mode d'action, du sens des objectifs poursuivis et des contenus travaillés et peut les modifier si nécessaire. C'est en évaluant que les apprenants vont pouvoir observer, analyser les effets de la formation dans leur vie ainsi que tous les changements dans leur acquisition de compétences et de savoirs.

Elle implique d'organiser le formel

L'évaluation a lieu de manière formelle et informelle :

- Les moments informels d'évaluation peuvent prendre la forme de conversation de couloir, d'interpellation personnelle lors d'une situation de groupe, de tour de table en début ou fin de séance. Les caractéristiques principales de ce type d'évaluation sont qu'elle comprend des jugements de valeur qui ne sont pas clairement explicités, qu'elle n'est ni codifiée, ni négociée. Elle peut influencer les décisions formelles de l'évaluation.
- Les moments formels d'évaluation ont pour caractéristiques d'être visibles à travers des dispositions fondées par les formateurs, d'être standardisées dans leur forme, leur périodicité, leur diffusion et leurs conséquences, d'être ponctuelles et limitées dans le temps et de laisser des traces qui expriment des résultats.

Les moments formels et informels coexistent et ont leur importance dans la formation. Cependant la formation ne peut se limiter à des évaluations informelles. Pour évaluer, se fier à un unique éventuel bon sens nie la dimension éthique et peut s'avérer avoir des conséquences néfastes (voir ci-dessous sur l'éthique). Dans une évaluation, il est indispensable de fixer de manière claire, les rôles et statuts des acteurs, les modalités (individuel, collectif, sous forme de dialogue, de recueil écrit, de tests), les critères et les outils correspondants.

1.2 L'éthique et l'évaluation

Ou la mise en place de modes d'évaluation compatibles avec les choix pédagogiques de l'alphabétisation populaire

S'intéresser à l'éthique quand on parle d'évaluation en alphabétisation populaire met au centre la question des valeurs, des rapports de pouvoirs entre les acteurs. Cela fait s'interroger sur qui décide en fonction de quoi car « l'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles » selon l'expression de Francis Imbert. **Évaluer n'est donc pas contrôler, évaluer n'est pas sélectionner, évaluer n'est pas justifier.**

Évaluer en alphabétisation populaire n'est ni contrôler ni justifier ni sélectionner. « Les apprenants ont peur des évaluations », « L'évaluation fait remonter de mauvais souvenirs », « C'est juste pour faire les dossiers pour les pouvoirs subsidiaires ». Ces représentations qui peuvent émerger lorsque l'on parle d'évaluation font apparaître les confusions liées à des souvenirs scolaires et à une utilisation abusive du terme évaluation.

Dans le champ de l'alphabétisation, pouvoirs publics, associations, formateurs, apprenants, sont appelés à justifier leur travail. Les pouvoirs publics vérifient si les actions pour lesquelles ils engagent des dépenses sont conformes à leurs attentes. Les associations justifient que les actions qu'elles mènent sont en adéquation avec ce pour quoi elles sont financées. Les formateurs vérifient via des tests de sélection que les acquis d'apprentissage, les

compétences, les savoirs sont en adéquation avec les exigences d'une institution. Dans ces exemples, il ne s'agit pas d'évaluation mais de procédure de justification/contrôle ou de sélection.

L'évaluation ne doit donc pas être confondue avec la constitution de dossiers administratifs de justifications à destination de ceux qui subsidient les actions de formation. Justifier l'utilisation des subsides attribués n'est pas évaluer. Les évaluations pratiquées au cours de l'action peuvent être soutien à l'écriture de ces dossiers justificatifs de l'action, mais elles nécessitent de s'interroger communément avec les participants aux formations sur les informations considérées comme partageables et sur comment garantir la confidentialité des données qui doivent l'être.

Évaluer est réfléchir, se situer, comprendre, se projeter, organiser. C'est un mouvement permanent, régulier et indispensable intégré à la formation. En cela, l'évaluation n'est pas un but, une fin en soi, elle est un outil au service de ceux qui forment et de ceux qui apprennent. Contrôler, justifier, sélectionner n'est pas évaluer.

Comment assurer la dimension éthique ?

« Il n'est pas motivé », « Elle ne participe pas assez », « Il manque de régularité », « Elle est tout le temps en retard ». Ces commentaires évaluatifs qui portent sur des comportements de personnes en formation font porter l'attention sur la nécessaire dimension éthique des paroles ou actes des évaluateurs et force à se demander : en disant cela, en posant ce regard, quels intérêts suis-je en train de servir ? Sur quelles valeurs suis-je en train de m'appuyer ? Que produisent mes actes, mes propos chez l'autre ?

Luis E. Gomez rappelle que « *L'éthique (...) se réfère aux rapports entre l'individu et le social, entre le souci de soi, le souci d'autrui et le souci de l'ensemble de la communauté* ». Lorsque l'on évalue en alphabétisation populaire, penser sa relation à l'autre dans un rapport éthique va imposer un cadre de valeurs démocratiques, la construction d'un pouvoir partagé, la création de conditions d'une coresponsabilité entre participants et formateurs, tous acteurs d'évaluation.

L'évaluation porte sur des objets, des situations et non des personnes. **L'autre n'est pas un objet d'évaluation.**

Évaluer la motivation, la ponctualité, etc. d'une personne sans prendre en compte le contexte dans lequel la personne agit c'est-à-dire sans analyser l'organisation, le fonctionnement et les relations au sein d'un groupe, d'une entreprise, d'un système économique ne permet pas une mise en perspective ni une confrontation de points de vue. Une évaluation décontextualisée débouche sur les risques de « sur-attribution » soit au contexte soit aux individus en fonction des enjeux et des positions de chacun. Dans le cas d'une « sur-attribution » aux individus, comme dans l'affirmation « *il n'est pas motivé* », cela se transforme en une atteinte à l'intégrité de l'individu. Car l'on postule non seulement que seule la personne est responsable de sa situation mais aussi qu'elle seule, simple objet, est amenée à devoir se modeler, se modifier, s'adapter à ce et ceux qui l'entourent. L'on nie ainsi les responsabilités collectives, l'appartenance à des groupes sociaux, l'organisation des groupes dont celui de la formation ainsi que les relations de pouvoir entre les acteurs. Un apprenant est en retard à la formation. Un directeur est en retard à une réunion. Lequel ne fait pas suffisamment d'effort ? Lequel a beaucoup de choses à faire ? En quoi ce retard est problématique pour le groupe de la formation ou de la réunion ? Quelles sont les règles explicites et implicites de fonctionnement du groupe ?

Expliquer les écarts entre ce qui est fait (le retard par exemple) et ce qui est souhaité (être à l'heure ou que tous soient là en même temps), par des mécanismes psychologiques voire biologiques transforme l'autre en objet. Aussi, il s'agit d'une procédure de contrôle par rapport à une norme et non d'une évaluation.

La mise en explication de l'autre, même si bienveillante, enlève à l'apprenant à la fois son statut de sujet parce qu'on saisit des insuffisances qui l'habiteraient (il n'est pas assez motivé, pas assez ceci ou cela) et son statut d'acteur de changement en l'excluant du processus réflexif (on ne l'inclut pas dans l'acte d'évaluation, on parle sur et non avec). On passe d'une évaluation d'une situation à une évaluation de la personne, d'un message à l'autre à un message sur l'autre.

Des grilles comprenant des items comme « être à l'écoute », « prendre sa place dans le groupe », « ponctualité », « assiduité », « motivation » ne sont pas des grilles d'évaluation. Qui peut définir, sans contexte ni situation, ce qu'est être à l'écoute, être assidu, avoir sa place dans le groupe ?

Le cadre éthique de l'évaluation empêche d'évaluer des comportements. Il garantit que le jugement ne dépend pas de l'arbitraire des formateurs (qualité de relation avec eux, normes et préjugés implicites des formateurs) et qu'on évalue l'apprentissage et non la personne. Que peut apporter à un apprenant le fait qu'on le considère comme « pas assez motivé » ? En quoi ce jugement va l'aider dans son parcours de formation ? Qu'est-ce que se montrer « motivé » ? Il doit davantage sourire, parler, écrire pour faire plaisir aux formateurs ? L'évaluation décontextualisée et portée sur les individus et leurs manques est d'autant plus dangereuse qu'elle peut mener les personnes les plus fragilisées à une éternelle souffrance de n'être que soi, à un sentiment d'impuissance, à une perte d'estime de soi. **Évaluateur(s) et évalué(s) doivent se reconnaître comme sujets de l'évaluation. L'évaluation doit les éclairer, donner du sens à la formation et donc les encourager à poursuivre les apprentissages en continuant sur le même chemin ou en le modifiant, évaluateurs et évalués ont un rôle à jouer sur ce chemin.** Celui du formateur est de garantir le cadre éthique de l'évaluation tout comme de rendre explicites auprès des apprenants les objectifs visés, les référentiels, les critères, les modalités d'évaluation.

Comme le précise Charles Hadji : « *L'évaluation ainsi pensée et construite, fonctionnerait sur trois principes respectant la personne. Elle serait 'compréhensive', c'est-à-dire capable d'interpréter la situation mesurée, 'conscientisante', c'est-à-dire fournissant des repères éclairant le participant au lieu de le tancer et 'formatrice', c'est-à-dire préoccupée de donner les outils de la réussite.* »

1.3 Une définition de l'évaluation

Ancrée dans les enjeux de l'alphabétisation populaire, traversée par la question éthique, l'évaluation consiste essentiellement à recueillir de l'information, à poser un jugement sur cette information et à prendre une décision à la lumière des jugements que l'on a portés.

Recueillir de l'information, poser un jugement et prendre une décision sont des actions complexes qui impliquent de se questionner sur :

- les valeurs de référence : selon quels critères, quelles normes, quelles valeurs recueillir de l'information et poser des jugements ?
- les acteurs et leurs rôles : qui va recueillir les informations et poser les jugements ?
- les buts de l'évaluation : pour quoi faire ? Pour prendre quelles décisions ?
- les objets de l'évaluation : quoi recueillir ? Quelles informations ?

1.3.1 La ou les valeurs de référence

L'évaluation, comme tout acte pédagogique n'est jamais neutre. Le terme « évaluation » signifie faire référence à une valeur, déterminer une valeur ou des valeurs auxquelles on va se référer. L'étymologie du mot fait ressortir l'évolution du sens avec l'apparition au fil de l'histoire de deux conceptions de l'évaluation : « fixer le prix, la valeur de quelque chose » mais aussi « déterminer approximativement par une appréciation la valeur de quelque chose ». Ces définitions mettent en avant la tension entre une vision standardisée du monde « fixer » et une vision mettant en avant ses singularités « apprécier ».

L'évaluation quel que soit le secteur (du monde du travail, de l'économie, de la politique, des médias, en passant par l'école et la formation) peut être placée sur deux plans à distinguer :

- **celui où l'on valorise les chiffres exacts, les statistiques, les notes, les résultats** avec une orientation objectiviste/quantitative qui vise la récolte d'éléments de pilotage ou de contrôle face à des normes extérieures préétablies ;
- **celui où l'on valorise les processus et les effets** avec une orientation subjectiviste/qualitative qui vise à mettre en avant les significations propres et particulières, les singularités.

Le plan sur lequel l'évaluation est posée déterminera les modes, les formes et les outils d'évaluation.

1.3.2 Les buts de l'évaluation – Pour quoi faire ? Pour prendre quelles décisions ?

Entrer dans un processus d'évaluation est considérer que le sens d'une action est toujours en partie ouvert ; le chemin et ce vers quoi on tend peuvent se moduler, changer. L'évaluation est ce qui ouvre le débat pour optimiser l'action : elle fait se poser des questions sur les stratégies mises en place, le comment, et fait vérifier les buts poursuivis. Elle permet d'établir un diagnostic sur où en est le processus et donc d'observer, d'analyser une réalité. Elle a lieu tout au long de l'action, chaque fois qu'elle est nécessaire et seulement si elle est nécessaire. Elle est chaque fois singulière et porte ses significations propres et particulières.

L'évaluation a pour but d'apporter les informations nécessaires qui vont soutenir un processus de régulation ou de certification ou d'orientation de l'action.

1.3.3 Les objets de l'évaluation

En alphabétisation, l'évaluation peut porter sur la qualité de l'action de l'association (dont le processus d'un projet, le processus d'apprentissage) et/ou sur les effets de l'action, d'une formation, d'un projet (dont les compétences et les savoirs développés par les apprenants).

1.3.4 Les acteurs et leurs rôles

Lors d'une évaluation, les acteurs concernés n'ont pas les mêmes rôles, statuts ni fonctions. Ceux-ci doivent être éclaircis pour pouvoir identifier leur place et les rapports de pouvoir :

- qui recueille l'information ? Qui définit les critères ?
- qui pose les jugements ?
- qui prend les décisions ?

1.3.5 Les rapports de pouvoir

Pour s'assurer qu'il s'agit d'une évaluation et non d'une procédure de contrôle, il est nécessaire de questionner les rapports de pouvoir entre les différents acteurs. Par l'acte d'évaluation, donne-t-on du pouvoir aux participants aux formations ? S'agit-il d'une auto-évaluation où évaluateur et évalué sont les mêmes ou d'une coévaluation dans laquelle évaluateur et évalué ont leur mot à dire ? Autrement dit, évalue-t-on bien avec ?

Si l'évaluateur prend seul les décisions, décide pour l'évalué et lui retire donc du pouvoir, il ne s'agira pas d'évaluation mais de contrôle.

1.3.6 Évaluation individuelle ou collective

La dimension individuelle ou collective peut être considérée sous différents angles :

- l'évaluation porte-t-elle sur le travail d'un individu ou d'un groupe ?
- l'évaluation relève-t-elle d'une co-responsabilité ? Qui sont les acteurs impliqués ? Un apprenant, un groupe, un formateur, une équipe de formateurs, une institution, ... ?

1.4 Des processus d'évaluation par les différents acteurs

Les associations évaluent leurs actions. Elles analysent la qualité et les impacts de leurs actions dans le but d'en réajuster l'organisation, les méthodes employées pour en améliorer la qualité. Elles peuvent ainsi analyser si les actions sont en adéquation avec leurs missions et ainsi, le cas échéant, réajuster leurs actions. L'analyse de la qualité de l'action peut servir de support à une justification à destination de certains pouvoirs subsidiaires.

Les formateurs évaluent la qualité et les effets des projets, les méthodes utilisées, les effets de la formation dans la vie des apprenants, les compétences et savoirs développés par les apprenants. Ce peut être dans le but de soutenir les actions de formation et de situer les compétences et savoirs des apprenants en rapport avec leurs projets.

Les apprenants évaluent les projets, leur projet, leurs apprentissages, leurs compétences et savoirs, la qualité de la formation, de sorte à avoir une vision de ce qu'ils apprennent, ce qu'ils veulent apprendre, de comment ils apprennent et ainsi de pouvoir agir dessus.

L'évaluation remplit sa fonction de soutien si l'évaluateur ne parle pas « sur » l'évalué mais « avec » l'évalué. L'évaluation devient ainsi un outil au service de tous les acteurs de l'action, de la formation. Elle est ce qui permet à l'association, au formateur et à l'apprenant d'avoir communément une compréhension et une maîtrise des processus en train de se dérouler.

2 SOUTENIR LES APPRENTISSAGES – CERTIFIER LES APPRENTISSAGES

2.1 Brève distinction théorique

Évaluer la qualité et les effets de l'action de l'association, d'une formation ou d'un projet est recueillir des informations, poser un jugement sur ces informations en vue de prendre une décision négociée entre les acteurs concernés sur quoi et comment agir. Ces actions qui composent l'évaluation ont lieu tout au long de l'action, de la formation, du projet.

Cependant, l'évaluation peut prendre différentes formes en fonction des objectifs poursuivis. Elle peut être divisée en deux pôles opposés et complémentaires repris dans le tableau ci-après : l'évaluation à tendance certificative et l'évaluation à tendance formative. Ce tableau a été construit à partir des apports de Bernard Rey, Jean Blairon, Cédric Danse et Daniel Faulx.

Plus les pratiques d'évaluation se rapprochent des descriptifs de la gauche du tableau, plus ce seront des pratiques formatives ; plus elles correspondent à des critères de la droite du tableau, plus ce seront des pratiques certificatives. Ce qui différencie l'évaluation certificative de l'évaluation formative est le côté public ou privé de l'évaluation.

L'évaluation formative a pour enjeu essentiel de soutenir l'action et/ou de faciliter l'apprentissage. Elle concerne uniquement les acteurs de l'évaluation (dans le cadre de la formation, le formateur et l'apprenant) et reste donc privée.

L'évaluation certificative vise à situer dans des grilles critériées créées hors des espaces de formation, constituées à partir de référentiels, ou à attester d'un niveau comme le test de positionnement en alpha, ou encore à obtenir un diplôme comme le Certificat d'Études de Base. Ces normes externes peuvent servir de référence partagée à l'échelle d'une institution. Ses résultats sont publics ou peuvent être diffusés hors du cadre du groupe en formation et donc être rendus publics (bilans et attestation de fin de formation).

Dans l'objectif de soutenir la maîtrise par les apprenants de leurs propres parcours, l'évaluation formative est indispensable en alphabétisation populaire. Les formes et modalités de l'évaluation certificative dépendront, elles, des projets des personnes et des groupes.

Plus la pratique évaluative accompagne clairement la formation, mieux elle aidera les apprenants à apprendre, à se situer, à orienter leurs apprentissages et leurs actions.

Pour ce faire, formateurs et apprenants doivent avoir une vision claire :

- des buts poursuivis par les évaluations menées : l'évaluation aide-t-elle l'apprenant à apprendre ou a-t-elle pour visée d'attester des compétences et des savoirs de l'apprenant ?
- des domaines de l'évaluation : reste-t-elle du domaine privé (dans le groupe en formation) ou est-elle amenée à être rendue publique (grilles pouvant alimenter le dossier administratif de l'apprenant, transmises à d'autres institutions...) ?
- des trajets de l'évaluation : s'agit-il d'une évaluation du formateur vers l'apprenant ? D'une évaluation de l'apprenant vers le formateur ? D'une évaluation réciproque où le formateur évalue les apprenants et les apprenants évaluent les formateurs ? Ou encore d'une auto-évaluation ?
- des objets de l'évaluation : porte-t-elle sur les effets de la formation, les projets menés, les compétences et savoirs dans les langages fondamentaux... ?

Domaine	EVALUATION FORMATIVE		EVALUATION CERTIFICATIVE	
	Processus Compétences			
	← Domaine privé		Domaine public →	
Valeurs / horizon	Orientation subjectiviste/qualitative vision mettant en avant les singularités		Orientation objectiviste/quantitative vision standardisée du monde	
Enjeux	Enjeux pédagogique et institutionnel		Enjeux social ou sociétal et institutionnel	
Buts / Résultats attendus	Soutenir l'action, les apprentissages Faciliter l'apprentissage		Valider l'acquisition des compétences Vérifier la conformité aux normes	
Usages sociaux / Fonctions	Dialoguer	Faire le point/dresser un bilan	Dresser un bilan/attester/décider	Certifier/décider
Responsabilité	L'apprenant et le formateur	L'apprenant et le formateur	L'apprenant et le formateur	Une institution hors Lire et Écrire
Trajet de l'évaluation	Evaluation réciproque formateurs/ apprenants et auto-évaluation	Evaluation réciproque formateurs/ apprenants et auto-évaluation	Formateur vers l'apprenant et auto-évaluation	Une institution vers l'apprenant
Temps	Pendant l'apprentissage Continue	Avant et après l'apprentissage Espace-temps ritualisé Régulière, ponctuelle	À des moments précis de formation Espace-temps défini et ritualisé (tous les 3, 6,... mois) Régulière, ponctuelle	Espace-temps défini et ritualisé Ponctuelle
Objet	Les impacts des actions d'alphabétisation dans la vie des apprenants Les projets menés avec les groupes en alphabétisation Les apprentissages	Les impacts des actions d'alphabétisation dans la vie des apprenants Les projets menés avec les groupes en alphabétisation Les apprentissages	Les impacts des actions d'alphabétisation dans la vie des apprenants Les projets menés avec les groupes en alphabétisation Les apprentissages	Les compétences
Modalités	Dialoguer sur la formation, ses effets, l'évolution des apprentissages	Dialoguer sur la formation, ses effets, l'évolution des apprentissages	Épreuves Dialoguer sur la formation, ses effets, l'évolution des apprentissages	Tests étalonnés Chef-d'œuvre
Référence	Projet, questions de l'apprenant	Projet, questions de l'apprenant Carnet de bord de l'apprenant Outils d'analyse du cadre de référence pédagogique (Roues en format plan)	Projet, questions de l'apprenant Outils d'analyse du cadre de référence pédagogique (Roues en format plan) Référentiels hors formation	Référentiels hors cadre de formation
Critères	Informations utiles par référence à une intention ou un projet	Informations utiles par référence à une intention ou un projet Critères prédéterminés en fonction de grilles de compétences en lien avec les projets individuels ou collectifs	Informations utiles par référence à une intention ou un projet Critères prédéterminés en fonction de grilles de compétences en lien avec les projets individuels ou collectifs	Critères prédéterminés en fonction de grilles de compétences
Communication	Dialogue en entretien individuel Explication collective	Portfolio (Mes chemins d'apprentissages) Roues du cadre de référence pédagogique en format plan Grilles de compétences Toiles d'araignée	Roues du cadre de référence pédagogique en format plan Grilles de compétences Toiles d'araignée Test de positionnement Attestation	Certificat Diplôme
Formalisation	Oui ou non Portfolio (Mes chemins d'apprentissages)	Oui Portfolio (Mes chemins d'apprentissages) Roues en format plan	Oui Roues en format plan Grilles de compétences	Oui Reconnaissance officielle par une institution ou un tiers Appréciation finale
Forme	Appréciation des processus et des effets		Appréciation des processus et des effets Descriptif de compétences	Descriptif de compétences

- des dimensions formelles ou informelles de l'évaluation :
 - les modalités : sont-elles explicites ? aura-t-elle lieu sous forme de tour de table, dialogue, entretien, test... ?
 - les critères : sont-ils explicites ? Quelles seront les références ? Des informations utiles en référence au projet de l'apprenant, au projet du groupe, à un référentiel de compétences, lequel ?
- du degré de formalisation de l'évaluation : va-t-on garder une trace de l'évaluation ? Qui garde la trace ? Le formateur, l'apprenant, l'association ? Où ? Sous quelle forme ? Avec quels outils ? Carnet de bord du formateur, de l'apprenant Mes chemins d'apprentissages ? Grilles d'analyse ?

2.2 L'évaluation certificative

L'évaluation certificative est une **évaluation rendue publique**. Elle confronte, atteste ou certifie par rapport à une norme extérieure au groupe.

Ce type d'évaluation peut avoir pour fonctions de :

- dresser un bilan à des moments précis de la formation en confrontant le travail et les acquis du groupe au cadre de référence pédagogique et, en fonction des projets des groupes, à une norme officielle extérieure à Lire et Écrire ;
- attester en fin d'année à partir du cadre de référence pédagogique ;
- certifier : la question de la certification demande de s'interroger sur les certifications vers lesquelles un parcours en alphabétisation peut conduire.

2.2.1 Dresser un bilan à des moments précis de la formation

Ces bilans sont des photos ou arrêts sur image à certains moments de la formation cherchant à déterminer où en sont les apprenants, en faisant état puis en confrontant ce qui a été travaillé dans la formation à un ou des référentiels. Ce cadre de référence pédagogique propose de tels outils d'analyse : la Roue, à laquelle peut s'ajouter tout référentiel déterminant pour le projet des personnes en formation. Aussi, manipuler les grilles d'analyse de ce cadre qui définissent ce qu'est lire, écrire, parler, mathématiser, apprend aux apprenants à se situer ; on ne parle pas sur leurs compétences et leurs savoirs mais ils participent à leur mise en perspective avec les formateurs. Il s'agit donc de situer dans ce ou ces référentiels, les compétences et savoirs nécessaires aux projets individuels et collectifs, de mettre en mots ce qui a été appris, ce qui doit être appris. Pour cela, à intervalles réguliers, apprenants et formateurs vont récolter des informations descriptives des compétences développées.

Ces bilans impliquent pour le formateur de créer des situations d'évaluation cohérentes avec les intentions et buts poursuivis et d'établir des critères d'évaluation des résultats les plus explicites possible, ce qui peut se faire avec les apprenants.

Pour les formateurs et les apprenants, il s'agira :

- d'utiliser des situations réelles vécues dans le cadre de projets menés ou de construire des épreuves spécifiques ;
- de sélectionner, déterminer des critères d'observation, d'évaluation ;
- de formuler concrètement des critères de réalisation : les critères flous ne peuvent être opérationnels ;
- de choisir les modes et les outils (grilles d'observation, entretien individuel,...).

Ce type d'évaluation peut relever de l'évaluation formative ou certificative comme décrit dans les deuxième et troisième colonnes du tableau ci-avant. En effet, si ces informations récoltées dans le cadre privé de l'espace de formation restent partagées entre le formateur et les apprenants dans l'objectif de réguler le travail en cours, elles participent à l'évaluation formative. À partir du moment où elles sont partagées en dehors de ce cadre, elles deviennent des informations de type certificative car elles participent alors à dresser un bilan à un tiers, ce qui est le cas lorsque, par exemple, elles alimentent le dossier administratif de l'apprenant. Pour répondre à l'enjeu de maîtrise de son parcours par l'apprenant, toute formalisation de bilans et leurs caractères privé ou public doivent être décidés avec les apprenants. Le contenu des bilans lorsqu'ils servent à alimenter les dossiers administratifs ne peuvent se faire à son insu : les apprenants participent à la construction et à la rédaction de leurs contenus.

2.2.2 Attester en fin d'année

Une attestation est un outil de communication pour les apprenants à l'extérieur de Lire et Écrire. Ses contenus sont à interroger au prisme des projets des apprenants et des destinataires de l'attestation.

2.2.3 Des certifications en alphabétisation

Lire et Écrire ne délivre pas de certificat ni de diplôme, type d'évaluation décrite dans la quatrième colonne du tableau distinguant le domaine privé et public. Mais selon les projets des apprenants, les formations peuvent être des espaces d'accompagnement à la préparation de l'obtention de certificats ou de diplômes.

En effet, différentes certifications peuvent être accessibles aux apprenants en alphabétisation dans des domaines divers de la vie sociale. Les participants peuvent être amenés à présenter le CEB (le Certificat d'Études de Base, qui sanctionne la réussite des six années d'enseignement primaire), le permis de conduire, le brevet secouriste, le VCA (certification en matière de sécurité, santé et environnement).

Pouvoir obtenir le CEB en tant qu'adulte est un droit important. La réussite de cet examen, organisé par l'inspection officielle, représente pour les apprenants un moyen de clôturer positivement l'étape d'alphabétisation, de poursuivre d'autres formations d'un niveau supérieur, de se prouver à eux-mêmes leur capacité à réussir et de prendre revanche sur le vécu scolaire, de se replonger dans une dynamique formative ou encore de continuer à apprendre.

La certification peut se dérouler sous différents modèles. Le mode de passation peut être la participation à l'épreuve externe organisée par le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles ou la présentation, devant un jury d'inspecteurs, d'un chef-d'œuvre pédagogique, inspiré de la pédagogie Freinet. Le chef-d'œuvre consiste en la conception, l'élaboration, la création et la défense d'un travail personnel sur le sujet de son choix. Sur base d'un travail de recherche multidisciplinaire, il s'agit d'un travail original de création, unique en son genre, présenté et défendu devant un jury pendant une heure minimum en vue de l'obtention du CEB.

Lire et Écrire défend la certification sous forme de chef-d'œuvre pédagogique. Préparer un chef-d'œuvre et le défendre devant un jury permet de garantir des pratiques de formation d'alphabétisation populaire tout en offrant la possibilité de l'obtention d'un certificat externe.

2.3 L'évaluation formative

L'évaluation formative est privée. Elle accompagne le processus formatif en soutenant l'action et en facilitant les apprentissages.

Sous forme de dialogue entre les apprenants et les formateurs et de bilans, l'évaluation formative s'appuie sur la Roue de l'alphabétisation populaire en mettant en lumière les effets des actions d'alphabétisation dans la vie des apprenants, dont les compétences et les savoirs qu'ils ont développés, les changements dans leur vie quant à leurs pratiques de la lecture, de l'écriture, des mathématiques tout autant que les processus d'autorisation, de compréhension, de réflexion.

2.3.1 Dialogue entre apprenants et formateurs

Il s'agit d'un dialogue individuel ou collectif entre le ou les apprenants et le formateur aidant à la prise de conscience par les apprenants des processus en cours dans la formation au regard du ou des projets individuels et collectifs. Ce dialogue se base sur :

- l'explicitation par les apprenants des tâches, des actions accomplies ou à accomplir ;
- l'auto-évaluation par les apprenants à partir de la Roue vide du cadre de référence et de critères coconstruits par les apprenants et le formateur ;
- les observations du formateur ;
- l'explicitation par les apprenants des stratégies pour mener à bien le(s) projet(s).

2.3.2. Faire le point et dresser un bilan

Dresser un bilan dans le cadre de l'évaluation formative se distingue de l'évaluation de type certificative par le fait que les résultats ne sont pas diffusés hors du groupe. Les informations récoltées dans le cadre du groupe seront donc au service de la régulation. Les outils d'évaluation seront envisagés comme des supports à l'apprentissage et au processus en cours pour mener à bien les projets.

Pour cela, formateurs et apprenants peuvent s'appuyer sur des deux types d'évaluation en lien avec ce cadre de référence comme il le sera décrit dans les mises en pratiques :

- Les réalités des apprenants, relevées lors des temps d'arrêt réguliers, sont formalisées dans le carnet de bord de l'outil, Mes chemins d'apprentissages.
- Les Roues qui sont des grilles d'analyse :
 - Les Roues vides de ce cadre de référence pédagogique reprennent les 6 compétences (s'autoriser, se situer, réfléchir-questionner, comprendre le monde, construire ensemble, créer et agir) et les langages fondamentaux (lire-écrire, écouter-parler, technologies, pratiques artistiques, mathématiques). À partir de ces grilles, les apprenants analysent leurs projets, leurs apprentissages, les effets de la formation.
 - Les Roues descriptives par langage fondamental (lire-écrire, écouter-parler, mathématiques) permettent au formateur et à l'apprenant de situer les compétences de l'apprenant parmi l'ensemble de celles nécessaires à la maîtrise des langages fondamentaux telles que définies dans le cadre de référence pédagogique.

Ces Roues sont présentées dans la partie Savoirs et compétences pour COMPRENDRE, RÉFLÉCHIR ET AGIR LE MONDE et téléchargeables sur le site de Lire et Écrire.

2.3.3 Caractéristiques de l'évaluation formative

L'apprentissage concerne les formateurs et les apprenants. C'est en garantissant cela qu'un climat de confiance peut s'établir dans la relation pédagogique et que l'erreur va servir les apprenants à apprendre, les formateurs à accompagner les apprenants dans leurs projets. La primauté de cette forme d'évaluation est donc l'enjeu pédagogique.

L'évaluation formative aide l'apprenant à apprendre et aide le formateur à former. C'est par ce type d'évaluation que les formateurs clarifient avec les apprenants les objectifs, les moyens d'action, analysent les progrès et qu'ensemble, formateurs et apprenants, peuvent réguler les apprentissages. L'évaluation se met au service de l'apprentissage en éclairant l'activité de celui qui apprend et en éclairant les choix de celui qui forme.

Les pratiques formatives d'évaluation sont au service des apprentissages et on ne peut pas les dissocier du déroulement des actions de formation. Elles font partie du temps de formation et sont intégrées aux activités d'apprentissage. Elles visent à identifier les facteurs qui ont une incidence sur l'apprentissage et les relations entre ces facteurs. **L'évaluation formative est donc continue.** Elle exerce son plein effet en s'articulant de manière continue avec l'action elle-même. La question des acquis et des stratégies d'apprentissage est intégrée à la méthode du formateur. Elle n'est pas conçue comme un temps à part, un bloc en fin d'apprentissage déterminée et pensée par les seuls formateurs. Elle a lieu au fil de la formation et permet à l'apprenant, au groupe comme aux formateurs d'identifier l'ensemble des transformations et des effets produits, de saisir communément le sens des acquis et leurs transferts.

L'évaluation formative évalue des processus. Le processus de régulation implique de :

- rassurer et encourager : analyser ce qu'on apprend, sur quoi on avance ;
- comprendre et accepter la déstabilisation : identifier qu'on comprend mieux certaines choses mais qu'on se sent moins surs qu'avant... mais on sait que ce n'est pas fini ;
- remettre en question : se demander pourquoi ça n'a pas marché ici ou là ? ;
- reconsidérer le statut de l'erreur : envisager les erreurs comme faisant partie intégrante de l'apprentissage et comme étant sources de progrès ;
- ouvrir des perspectives : quels sont mes projets de travail ? ;
- mesurer le chemin parcouru et analyser les effets depuis la dernière évaluation ;
- changer de regard sur le savoir et le rôle du formateur et de l'apprenant.

L'évaluation formative se base sur des échanges collégiaux :

- entre formateurs et apprenants pour établir des critères, se fixer des objectifs, rassembler des traces de l'apprentissage, établir de nouveaux critères pour la suite de l'apprentissage ;
- entre les apprenants : à partir de commentaires, d'analyses de pairs, de critères déterminés en commun, de productions communes.

3 ÉVALUER POUVOIR ET SAVOIR

Les Roues vides permettent d'évaluer les effets de la formation en lien avec les enjeux de l'alphabétisation populaire.

3.1 Les effets de la formation

Les actions d'alphabétisation sont pour les apprenants autant d'outils pour une meilleure compréhension du monde et une action réfléchie sur le monde. L'évaluation des effets met en lumière les relations entre les savoirs développés dans les formations et la prise de pouvoir sur sa vie, son environnement. Apprendre à lire et à écrire **pour...** C'est à ce « pour » souhaité ou inattendu que s'intéressera l'évaluation des effets de la formation, à ce que l'alphabétisation change dans la vie, changements recherchés ou imprévisibles. C'est donner du sens aux apprentissages en les reliant à la vie personnelle, sociale, au contexte sociétal.

En lien avec les objectifs d'apprentissage, menée à partir de photolangages ou de carnets de bord, l'évaluation des effets vient soutenir l'expression des apprenants sur ce que le fait de participer à des formations en alphabétisation change dans leur vie, d'observer et de rendre conscient les transformations en cours. Elle est le moyen par lequel les apprenants peuvent nommer, décrire en quoi ce qu'ils apprennent dans le cadre de la formation change des aspects de leur vie. C'est leur donner des outils d'analyse des situations hors formation.

Face à certains découragements des apprenants et des formateurs considérant parfois les progrès dans les langages fondamentaux très lents, l'évaluation des effets déplace le regard et donne une vision autre de la notion de progrès. Elle la replace au sein de la Roue de l'alphabétisation populaire et fait envisager l'ensemble des enjeux, des compétences qu'impliquent lire, écrire, parler, mathématiser. Évaluer les effets est faire le lien entre les langages et tout ce qu'ils mobilisent :

- les processus d'autorisation : s'autoriser à prendre la parole, à participer au monde de l'écrit, à se considérer comme mathématicien ;
- les processus de compréhension : comprendre le monde de l'oral, de l'écrit, des mathématiques ;
- les processus de réflexion : les démarches de recherche et d'analyse critique utilisées, les capacités cognitives mobilisées (attention, mémoire,...) ;
- l'action : décrire ses pratiques et ses changements de pratiques de lecture, d'écriture, de prise de parole.

C'est par ce travail réflexif visant à situer ses pratiques que lire, écrire, parler ne sont plus envisagés comme la maîtrise d'habiletés techniques mais considérés dans toutes leurs dimensions. Ce que Philippe Meirieu illustre parfaitement avec ces propos : « Cette révolution des compétences, cette mise en place de référentiels dans les organisations internationales, mais aussi dans les entreprises et les systèmes de formation, a été un grand progrès. Mais nous devons maintenant nous souvenir qu'un savoir n'est jamais réductible à la somme des compétences nécessaires pour le mettre en œuvre. Un boulanger, c'est quelqu'un qui sait doser le levain dans la farine, monter la température du four, mouler une baguette... mais c'est aussi quelqu'un qui entretient un rapport symbolique au temps, qui a une place particulière dans le

village et dans la société. Dans ces conditions, toutes les entreprises d’alphabétisation qui se centrent exclusivement sur les compétences techniques de l’écrit sans prendre en compte la dimension anthropologique et symbolique de l’acte d’écrire sont, à mes yeux, vouées à l’échec. »

Situer ses pratiques et évaluer leurs transformations demande d’en garder traces, de les mettre en mémoire dès le début des actions d’alphabétisation. Ceci peut se faire sous différentes formes parmi les outils proposés dans ce cadre, comme par exemple les toiles d’araignée, en construisant les critères d’observation des changements avec les groupes à partir de questionnements sur ses pratiques des langages fondamentaux tels que : « Pour quelles raisons, j’écoute, je parle, je lis et j’écris en français ? Où, quand et avec qui j’écoute, je parle, je lis et j’écris ou j’aimerais parler, lire, écrire en français ? »

3.2 Les projets et actions collectifs

En alphabétisation populaire, un projet s’inscrit dans des visées de participation, de changement social, d’émancipation individuelle et collective. En ce sens, il est un projet citoyen et engage dans une action collective, coopérative et réflexive. Il confronte à des réalités semblables et nouvelles, il implique de faire état de situations insatisfaisantes, d’injustices, d’inégalités, de les déconstruire, de les analyser, de choisir une question commune à partir de laquelle il sera possible de s’engager sur des chemins complexes et incertains, de penser, créer, produire avec d’autres et, selon les projets, de porter un message collectif hors du groupe. La question, à partir de laquelle seront définies collectivement les étapes de l’action, est issue de la mise en place d’un processus de mise en parole puis de mise en problème.

Dans ce travail en projet, l’évaluation est formative et intègre à la fois un processus d’anticipation et de régulation. Elle constitue les temps d’arrêt, les étapes réflexives indispensables à la fois pour penser le processus de construction collective en termes d’effets et de dynamique de groupe et pour rendre le projet plus pertinent.

L’évaluation est l’œuvre du groupe. Pour cela, elle doit être présente dès le démarrage du projet. Chaque acteur du projet est acteur d’évaluation et doit savoir quoi observer, quelles informations récolter. Formateurs et apprenants partagent une grille d’analyse en adéquation avec les partis pris pédagogiques de Lire et Écrire, l’alphabétisation populaire. Pour cela, il est proposé d’utiliser la Roue en format plan qui met en lien les enjeux de réflexion, de compréhension et d’action et les langages fondamentaux. Cet outil met à plat quels éléments observés tout au long de l’action et permet de les organiser puis de les analyser. L’évaluation régulière du projet, via cet outil, fera identifier en quoi la construction du projet répond à la question de départ, quels sont les effets sur soi, le groupe et hors du groupe, quelles compétences de compréhension, de réflexion sont développées, mais aussi de lecture, d’écriture, de mathématiques, de langages artistiques ou encore de compétences technologiques. L’évaluation de l’action collective englobe la question de la dynamique de groupe, le « construire ensemble » de la Roue qui fera l’objet de régulation, d’analyse des relations dans le groupe, du climat, de l’organisation, de la participation et de la place des savoirs dans et hors du groupe (voir la partie Mettre en œuvre l’alphabétisation populaire) car dans ce processus évaluatif des décisions collectives seront prises, issues de confrontations, conflits, négociations, elles s’appuient sur un travail coopératif et le postulat du « tous capables ».

Dans le chapitre suivant, MISES EN PRATIQUE, sont décrits différents types de projets collectifs de formation. Les grilles d’analyse, outil d’évaluation de ce cadre sous forme de Roues, qui les accompagnent montrent les compétences travaillées à travers ces projets qui ont mené à la création d’une exposition photo, d’un jeu de sensibilisation aux questions d’alphabétisation, ou encore au réaménagement d’un local de formation.

Ces exemples ne sont en rien des recettes ou des modèles à recopier mais bien des exemples de projets possibles qui visent à faire écho à d'autres pratiques et à en inspirer de nouvelles. Ils montrent l'étendue des effets recherchés et imprévisibles des actions d'alphabétisation et combien évaluer est aussi révélateur de l'inattendue.

4 LES DIFFÉRENTS MOMENTS ET FONCTIONS DE L'ÉVALUATION : « LA RONDE DU TEMPS »

Les finalités et valeurs fondatrices de l'action d'alphabétisation populaire que sont l'émancipation, la participation, la solidarité, le changement social, l'égalité, l'accès aux droits, impliquent des choix pédagogiques développés dans les chapitres précédents : mettre au centre les questionnements, les centres d'intérêts des participants, inscrire l'action dans une démarche émancipatrice, collective et réflexive. L'évaluation joue un rôle fondamental dans ce processus réflexif : elle apporte à tous les acteurs de l'action des outils de mise en perspective, de pensée et de coconstruction de l'action. Pour cela, elle s'inscrit au cœur de l'action et est **à la fois individuelle et collective**.

Comme l'illustre le schéma « La ronde du temps » (page suivante), l'évaluation traverse l'action, du moment de l'accueil à la sortie de formation. Elle vient soutenir la réflexion sur l'action, permet de se situer, réfléchir à ses stratégies, construire avec les autres, de comprendre le monde et d'agir. **Elle est une ronde car elle ne s'arrête pas, elle est un perpétuel mouvement de distanciation vis à vis de l'action**. Elle aide à soutenir les apprentissages, à certifier et orienter à divers moments de la formation.

Accueillir le groupe

En début de formation

Pour pouvoir évaluer, il est indispensable, en début de formation d'accueillir les situations de départ des apprenants pour en faire émerger les questionnements, désirs, projets d'apprentissages, qui seront mis au centre de la Roue. Ceci demande un processus de négociation entre les apprenants et les formateurs et les apprenants entre eux sur les projets individuels et collectifs, ce qui peut être appris (les compétences, les savoirs et le contexte dans lequel ils seront développés) et sur la manière d'apprendre. L'outil Mes chemins d'apprentissages permet de garder en mémoire les décisions prises.

Soutenir pendant la formation

Au fil de la formation et à des moments spécifiques

Au fil de la formation, elle aura pour but de soutenir l'action et le processus d'apprentissage en faisant le point, à partir du plan d'apprentissage individuel et collectif établi au départ sur :

- les projets individuels et collectifs ;
- les compétences et les savoirs de chacun ;
- les effets d'apprentissages ;
- la qualité de la formation.

« LA RONDE DU TEMPS »



Légende du schéma

Au centre de l'action l'individu et le groupe avec ses désirs, ses besoins, ses questionnements et l'alphabétisation populaire

Cercle vert la formation avec l'évaluation formative tout au long de la formation – de type privé – accueillir, soutenir, faire le point – dresser un bilan

Cadre bleu évaluation de type certificative – rendue publique – à des moments précis de la formation – pendant ou hors formation ; exemples de normes extérieures

Cadre noir accueillir, orienter hors temps de formation

Cercle orange outil de l'apprenant, Mes chemins d'apprentissages, qui regroupe les évaluations au service de la formation

Normes extérieures :

- positionnement pour l'accueil en alphabétisation
- CECRL
- CEB
- tests d'entrée en formations qualifiantes
- tests FOREm et Bruxelles Formation

Positionner en début et fin de formation – attester en fin de formation

Avant l'entrée en formation

L'évaluation de type certificative peut servir à positionner les apprenants dans un niveau par rapport aux normes d'un référentiel, comme par exemple le test de positionnement de Lire et Écrire « Le positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en alphabétisation ». Ceci n'est cependant pas indispensable. Cerner le projet plutôt qu'un niveau de connaissance est un autre choix.

En fin de formation

L'évaluation certificative va reconnaître le résultat atteint par les apprenants en rapport à un référentiel de compétences, une norme externe. Si les apprenants à Lire et Écrire sont positionnés en début de formation via le test « Le positionnement linguistique pour l'accueil et l'orientation en alphabétisation », il est peut être utile de repasser le test en fin de formation. Cependant celui-ci ne reprend pas tous les enjeux et compétences visés par les BALISES POUR L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE et sa ROUE. Il est donc également indispensable d'utiliser d'autres outils, tels que ceux proposés par ce cadre et d'éventuellement construire avec les apprenants leurs propres épreuves.

En fonction des projets des apprenants, d'autres référentiels comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, le CEB, des tests d'entrée en formations qualifiantes, des tests FOREm ou de Bruxelles Formation peuvent être utilisés.

Pour établir un bilan final, ces résultats constituent un type d'indicateurs parmi l'ensemble des informations récoltées tout au long de la formation (portant sur les effets, les savoirs, les compétences, les projets) rassemblées dans l'outil Mes chemins d'apprentissages.

Orienter

En fin de formation

À la fin d'un cycle formatif, en s'appuyant sur les différentes évaluations menées au fil de la formation, il s'agira que les participants puissent s'orienter dans leur parcours en croisant leurs projets, leurs acquis, les chemins possibles, leurs rêves.

Tous ces moments d'évaluation au service des apprentissages pourront être rassemblés dans le portfolio des apprenants, Mes chemins d'apprentissages, qui accompagne ce cadre.

5 LES OUTILS D'ÉVALUATION AU SERVICE DE LA FORMATION

Dans l'objectif de doter formateurs comme apprenants d'outils réflexifs et de maîtrise des apprentissages, ce cadre de référence propose différents outils d'évaluation au service de la formation :

- des outils d'évaluation en lien avec les enjeux de l'alphabétisation populaire : la Roue sous ses différentes formes – outil d'analyse ;
- des toiles d'araignée – grilles d'autoévaluation ;
- Mes chemins d'apprentissages – portfolio pour les apprenants.

La Roue sous ses différentes formes, Mes chemins d'apprentissages ainsi que leur mode d'emploi sont téléchargeables sur le site de Lire et Écrire.

5.1 La Roue sous ses différentes formes – Outil d'analyse

Pour situer les pratiques, les apprentissages et les effets de la formation, ce cadre de référence pédagogique propose comme grille d'analyse, la Roue, construite à partir des buts de l'alphabétisation populaire et des langages fondamentaux.

La Roue vide sous format rectangulaire permet d'analyser et de rendre visibles les ressources mobilisées pour parler, écouter, lire, écrire, résoudre des questions mathématiques en lien avec ce qui aura été mis au centre, c'est-à-dire le projet de la personne et/ou du groupe. La Roue peut donc servir d'outil :

- accompagnant le processus de réflexion individuel et collectif de mise à plat du sens de la formation et de ses objectifs ;
- d'analyse pour situer les apprentissages dont ceux des langages fondamentaux.

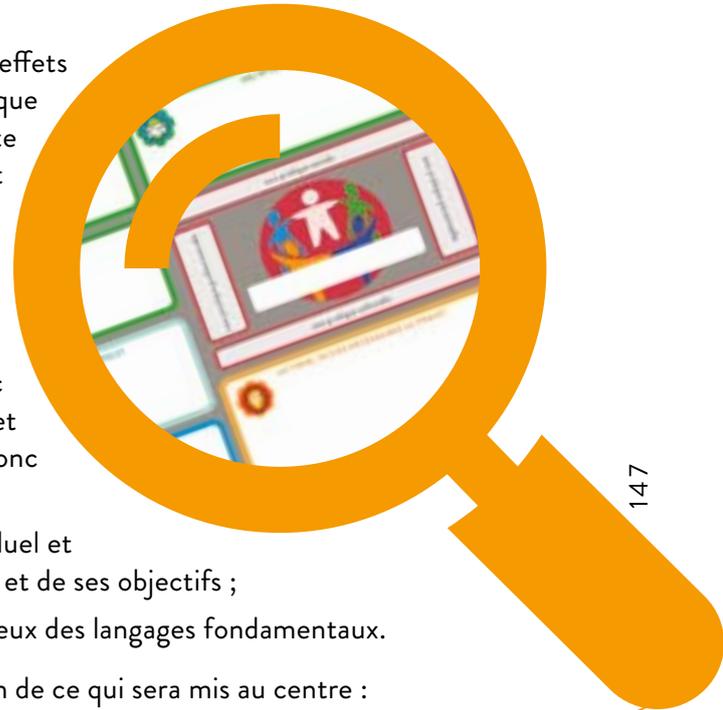
Il existe différents types de Roues vides en fonction de ce qui sera mis au centre :

- une Roue vide en lien avec les projets ;
- des Roues vides en lien avec les langages fondamentaux, il en existe une par langage fondamental.

Les Roues « langages » (Parler/Écouter, Écrire, Lire, Mathématiques) sous format rectangulaire sont des grilles descriptives des langages fondamentaux qui donnent aux formateurs et aux apprenants un outil permettant d'appréhender l'ensemble des compétences, des savoirs, des composantes nécessaires à une maîtrise de ces savoirs fondamentaux.

Un apprenant qui demande à « apprendre à lire » ou à « faire moins de fautes » ou à « faire de la conjugaison » a des représentations partielles de l'apprentissage tirées de sa propre expérience, liées à sa scolarité, à celle d'un proche, à d'autres vécus de formation. Il ne peut avoir une vision globale de ce qu'implique lire, écrire, parler, mathématiser et ne peut donc sans outil spécifique deviner ce qu'il sait déjà et ce qu'il doit apprendre pour mener à bien son projet. Les formateurs et les apprenants peuvent alors visualiser dans cet ensemble ce que l'apprenant sait faire pour déterminer ce qu'il lui est nécessaire d'apprendre en fonction du ou de ses projets.

Dans les mises en pratiques d'évaluation présentées ci-après, des exemples tirés de pratiques de régionales de Lire et Écrire explicitent des utilisations possibles des Roues vides et de langages.



5.2 Des toiles d'araignée – Grilles d'autoévaluation

L'outil **toile d'araignée** peut être utilisé de nombreuses façons : pour évaluer la formation, pour situer les acquis, les apprentissages dans un langage, se situer dans un parcours.

Dans tous les cas, il va toujours s'agir de déterminer ce qui va être évalué. Pour cela, il sera nécessaire de donner un nom aux lignes qui partent du centre vers l'extérieur et de définir des indicateurs qui permettront de se positionner (de très insatisfait à très satisfait, de débutant à niveau 5 alpha).

Ce travail se fait en coévaluation, le formateur amenant les apprenants à objectiver ce qu'ils indiquent comme acquis, en se basant sur l'observation des traces, en clarifiant les critères d'évaluation, en précisant les indicateurs. Le formateur organise des épreuves dont les critères d'évaluation ont été construits avec les apprenants. Il peut utiliser les épreuves du test de positionnement Alpha ou du test FLE ou d'autres tests compatibles avec notre approche.

Un exemple de toile d'araignée pour situer ses pratiques en lecture et écriture.



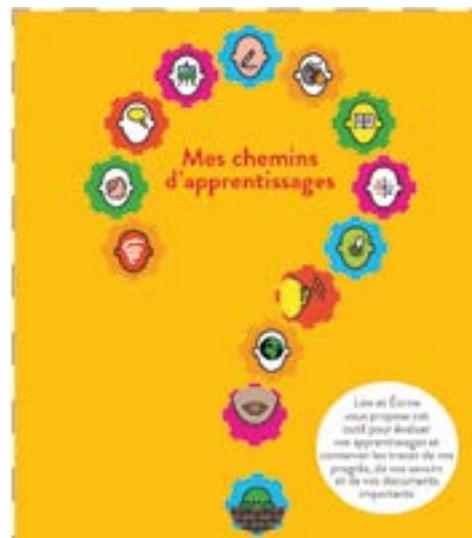
5.3 Mes chemins d'apprentissages – Portfolio des apprenants

Mes chemins d'apprentissages est un portfolio, il est un outil destiné à chaque apprenant. Il a pour enjeu la maîtrise de son parcours de formation par l'apprenant.

Mes chemins d'apprentissages a pour objectif de doter l'apprenant d'un outil de réflexion et de construction de sa formation, d'un outil de pouvoir. Il est formulé en son nom. Il l'accompagne dans les étapes du cycle d'apprentissage et consigne les différents types d'évaluations pratiqués au fil du parcours de formation, qu'elles soient de types formatives ou certificatives. L'apprenant doit en avoir la maîtrise des contenus inscrits qui sont alors fruits d'échanges et de négociations avec le formateur et/ou ses pairs. Il s'agit de répondre à l'enjeu de la maîtrise de son parcours de formation par l'apprenant en mettant à sa disposition son propre outil d'évaluation formative.

Les fonctions de Mes chemins d'apprentissages :

- un outil d'évaluation au service de la formation ;
- un outil d'organisation des traces ;
- un outil de communication.



5.3.1 Un outil d'évaluation au service de la formation

Mes chemins d'apprentissages ne décrit pas la démarche des formateurs. Cet outil accompagne les pratiques des formateurs et formalise la mise en place des projets et des objectifs individuels et collectifs et les moments d'évaluation. Les formateurs construisent les situations d'évaluation et les évaluations pratiquées sont consignées dans Mes chemins d'apprentissages.

Les formateurs sont les garants des pratiques évaluatives cohérentes avec la charte et le cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire ; l'apprenant est maître du contenu de son outil, Mes chemins d'apprentissages.

5.3.2 Un outil individuel dans un collectif

À Lire et Écrire, les apprenants apprennent en groupe. Le point de départ de ce travail collectif est une situation, une question ou encore une demande d'apprenant(s). Aussi, une problématique individuelle va se transformer en question collective tout comme une question de société se verra alimentée d'exemples personnels. Des allers et retours se produisent entre questions personnelles, de groupes et de société. Au sein de cette dynamique collective, Mes chemins d'apprentissages est un outil individuel. Il reflète les réflexions de l'apprenant sur son projet et son processus d'apprentissage en groupe ainsi que ses compétences et savoirs développés. Aussi, toutes situations d'apprentissage en groupe impliquent des temps en grand groupe, en sous-groupe et en individuel. Mes chemins d'apprentissages est un outil réflexif que l'on peut travailler lors de ces trois temps. En fonction du degré d'autonomie, en lecture et écriture, de chaque apprenant, ce qu'il y inscrira sera plus ou moins accompagné par le formateur ou par d'autres apprenants et pourra prendre des formes différentes.

La formalisation dans Mes chemins d'apprentissages peut avoir lieu par différents biais :

- via l'écriture par d'autres que l'apprenant :
 - le formateur prend note de ce qui se dit, il note au tableau puis l'apprenant recopie,
 - le formateur sert de secrétaire,
 - un autre apprenant écrit pour un autre qui ne peut pas le faire ;
- via d'autres traces que l'écriture : le dessin, le collage ;
- via les technologies comme le numérique : enregistrements sonores en utilisant par exemple un GSM et transformation en MP3 des productions des apprenants.

5.3.3 Un outil d'organisation des traces d'apprentissages

Cet outil rassemble les traces et la mémoire des expériences et des stratégies. Il rassemble les outils d'analyse (Roues, toiles d'araignée, grilles), les résultats des tests de positionnement et de tous types d'évaluation (effectués depuis l'accueil du groupe en formation à la fin de la formation).

Il s'agit d'un outil d'évaluation au service de l'apprentissage. Mes chemins d'apprentissages n'est pas le lieu de traces des données confidentielles et est distinct du dossier administratif et du suivi effectué en guidance. Les traces sont pertinentes pour les apprenants : elles reflètent les apprentissages menés. Les formateurs questionnent avec les apprenants les étapes de la formation, les contenus travaillés, les stratégies employées, les projets menés et ce qui est nécessaire et souhaitable de conserver pour la suite du parcours.

5.3.4 Un outil de communication

C'est à partir des échanges avec les formateurs et dans le groupe que Mes chemins d'apprentissages se construit. Il est un outil de pouvoir pour l'apprenant : c'est l'apprenant qui fait le choix de ce qu'il donne à voir.

Le formateur effectue avec les apprenants un travail d'identification et de sélection des traces de sorte que les apprenants puissent identifier et distinguer les éléments relatifs à l'apprentissage, et qui restent de l'ordre du privé (partagés uniquement par le formateur et l'apprenant), de ce qui relève des exigences administratives internes et externes à Lire et Écrire et qui sera donc public. En cela, Mes chemins d'apprentissages est un outil de pouvoir pour l'apprenant : il a conscience et connaît ce qui peut être partagé, montré ou pas en fonction des objectifs poursuivis et des interlocuteurs. Il peut choisir d'y extraire de les éléments pertinents en fonction des situations.

5.4 L'utilisation de Mes chemins d'apprentissages

Comme il sera décrit plus loin, dans les exemples de mises en pratiques d'évaluation, cet outil accompagne les pratiques d'évaluation continues et ponctuelles des formateurs, les évaluations formatives et certificatives. Les formateurs sélectionnent les parties qui vont servir à rendre visibles les apprentissages en fonction de ce qui se travaille dans le groupe ; les documents ne sont pas organisés pour imposer un ordre chronologique. Il n'y a pas de linéarité dans leur utilisation : ce n'est pas un manuel de formation. Toutes les pages peuvent être reproduites autant de fois que nécessaire. On peut y rajouter d'autres supports d'évaluation.

Il est constitué de différentes parties :

- **Mes projets, mes questions, mes envies**
- **Mon carnet de bord**
- **Mes compétences, mes savoirs, mes positionnements**
- **Mes documents administratifs et mes documents officiels**

Ces différentes parties reprennent les éléments qui traversent la formation et qui peuvent faire l'objet d'une évaluation, de type formative ou de type certificative, à la fois dans l'objectif d'aider à apprendre et d'attester de compétences.

En fonction des objectifs et des projets déterminés avec les apprenants, il sera décidé dans quelle partie de Mes Chemins d'apprentissages seront classés les outils décrits précédemment, que sont les Roues, les toiles d'araignée ou encore les grilles d'auto-évaluation.

6 « LA RONDE DU TEMPS » – QUELQUES MISES EN PRATIQUES

Ces quelques mises en pratiques s'articulant aux différents temps d'évaluation sont issues d'expériences d'équipes de différentes régionales de Lire et Écrire. Riches d'idées, elles viennent dans ce cadre de référence illustrer certains aspects de l'évaluation qui le traversent. Elles sont sources de réflexion et pistes de travail et peuvent servir à animer les discussions d'équipe.

6.1 Accueillir en formation

En dehors de temps d'accueil individuel pratiqué en alpha, des activités collectives d'entrée en formation sont proposées de sorte que les participants puissent dès que possible faire connaissance avec les autres participants, les formateurs, l'association ; elles visent aussi à ce qu'ils puissent se sentir à l'aise dans le groupe et être confrontés aux pratiques d'alphabétisation de l'association.

6.1.1 Une semaine d'accueil

Le *Journal de l'alpha* n°146 « Créer une dynamique à l'entrée en formation » en propose différentes modalités telles que celles de l'organisation d'une semaine d'accueil.

Ainsi l'équipe de la régionale du Centre-Mons-Borinage relate dans ce numéro comment elle organise une semaine d'accueil dans laquelle les participants aux formations sont invités à se rencontrer, à créer des premiers liens ainsi qu'à découvrir les pratiques pédagogiques de l'association. Durant cette semaine, trois types d'activités sont proposées : des activités de présentation en début de journée, des réflexions liées à l'apprentissage le matin et des ateliers l'après-midi.

Les activités de présentation sont l'occasion de connaître les autres dans un climat de convivialité et d'instaurer une dynamique de groupe collaborative. Les ateliers sur les savoirs sont une plongée dans les apprentissages en s'appuyant sur différents outils et techniques d'animation (brainstorming, le jeu de cartes des savoirs,...), il s'agit de croiser les représentations individuelles avec celles de l'association sur pourquoi venir en formation à Lire et Écrire, sur comment on apprend, ce qu'on vient chercher pour en construire de communes. Les ateliers de l'après-midi font vivre différents types d'activités qui sont un panel de celles qui composeront la formation.

Cette semaine d'accueil est ponctuée de temps d'évaluation en fin de journée, moment de distanciation avec ce qui s'est passé et de prise de position de chacun.

En parallèle à ces temps collectifs ont lieu des entretiens individuels d'entrée en formation qui sont consacrés à discuter les projets personnels et à la passation du test de positionnement alpha.

Aussi, ce dispositif d'accueil a évolué au fil de la complexité des documents administratifs à compléter par les apprenants en début de formation, comme exigé par les pouvoirs subsidiaires. Face à cette situation insatisfaisante de complexité administrative et dans le souci de compréhension des documents par tous les apprenants, les formateurs ont utilisé la Roue comme outil d'analyse de la situation et de recherche de pistes de solutions :

SAUTORISER - OSER - Prendre des risques, s'engager, apprendre.

Je s'engage en communication
- Je s'engage mon engagement
- Je s'engage dans les engagements que la communication offre dans les engagements
- Je s'engage dans les engagements de communication

REFLECHIR - Se poser des questions, chercher, imaginer, penser par soi-même.
- Pourquoi y a-t-il un engagement?
- Quels sont les enjeux et les inconvénients?
- Quels pourraient être les gains?
- Quels sont mes droits mais aussi mes devoirs?

SE SITUER - Dans le monde et dans le temps, situer ses apprentissages, sa place, sa confiance.
- Je suis conscient de mon engagement
- Je me fais confiance... Je s'engage
- Je suis conscient de mes engagements
- Je suis conscient de la confiance de

LIRE - ECRIRE

- Lire une lettre
- Lire un texte
- Comprendre le message de mon contrat
- Identifier les parties de le contrat.

ECOUTER - PARLER

- Je s'engage mon engagement
- Je s'engage et je s'engage
- Je s'engage ce que j'ai
- Je s'engage de mon engagement.



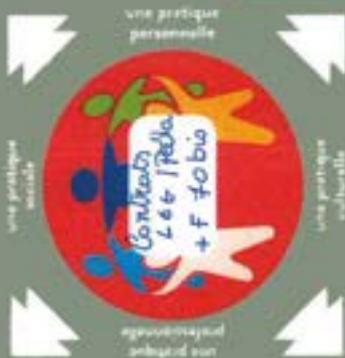
ACTIONS
Lire pour s'engager
chercher, trouver les info nécessaires

ACTIONS
Je dois m'engager ce que s'engage mon
Contrat avant de m'engager

ACTIONS
Je s'engage pour... en connaissance
de cause.

CONSTRUIRE ENSEMBLE - Solidarité, coopération, compréhension mutuelle, apprentissages, savoirs, actions, projets...

- Travailler en nous - groupe
- Echanger



COMPRENDRE LE MONDE - Connaissance et analyse critique de ce qui se passe autour de nous et dans le monde.

- Travailler les missions de L&E
- Travailler les missions du Forum
- Travailler l'articulation du contrat
- Travailler l'articulation du contrat.

INFORMATIONS NECESSAIRES AU PROJET

Travailler les # types de contrats

SAVOIRS NECESSAIRES AU PROJET (histoire, sciences, géographiques...)

ACTIONS
Signer → mesurer l'importance
engagement?

ACTIONS

ACTIONS

TECHNOLOGIES de l'information et de la communication

- Rechercher des images sur le Net
- Rechercher # types de contrats
(localis, bars...)

PRATIQUES ARTISTIQUES

Réaliser un jeu de rôle
pour les rôles que nous
jouons dans la suite
(entrevues formelles)

ACTIONS

MATHEMATIQUES - identifier les suites (≤ ≥)
- Lire de la suite
- Lire de la suite
- Je calcule mon nombre d'heures de
Travail
- Je calcule mon nombre d'heures de
Travail

CRÉER - AGIR - TRANSFORMER - Construire des projets individuels ou collectifs dans les domaines sociaux, culturels, artistiques, professionnels, politiques... Mettre des actions collectives et solidaires pour transformer les situations d'injustice

△ → contrainte temps (48h pour le signer) - difficultés de la communication

Suite à ce travail d'analyse en équipe et pour que les personnes qui s'inscrivent dans un parcours de formation comprennent les documents obligatoires et les signent en ayant une vision claire de ce à quoi elles s'engagent, les semaines d'accueil ont été transformées, en partie, sous forme d'animations destinées à prendre connaissance et à comprendre le cadre administratif et les documents qui y sont liés : par exemple ce qu'est un contrat pédagogique, un règlement d'ordre intérieur, un contrat F70 Bis. À cela s'ajoute un travail réflexif sur ce qu'est Lire et Écrire et ce que recouvrent les actions d'alphabétisation en lien avec la journée internationale du 8 septembre.

Cette pratique décrite dans ce récit et dans celui qui suit a lieu dans un cadre de formation en insertion socioprofessionnelle avec des personnes en recherche d'emploi, contraintes par l'administration à suivre une formation et à définir un projet individuel de formation. L'objectif principal des apprenants est soit l'accès à l'emploi soit l'entrée en formation professionnelle. Ces exemples ont été choisis pour illustrer, à la fois l'enjeu, d'autant plus dans un cadre contraint, de la maîtrise de son parcours par l'apprenant ainsi que celui de la transformation, via des outils d'analyse telle la Roue, d'une situation insatisfaisante à une réflexion et action collectives et ou/individuelles que ce soit en équipe de formateurs ou dans une coconstruction apprenants/formateurs.

6.1.2 Préciser les projets individuels

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage – Yolande Boulanger et Joanna Rokosz-Dumoulin

Dialogue entre le formateur et l'apprenant

En début de formation, le formateur s'entretient avec chacun des apprenants pendant que les autres membres du groupe travaillent en autonomie. Il s'agit que chacun s'exprime sur pourquoi il vient en formation à Lire et Écrire, envisage les ressources nécessaires pour atteindre son but, et en garde traces en l'inscrivant dans une Roue vide projet à remplir, en format A3.

Cet entretien qui vise à préciser le projet personnel est organisé selon les étapes suivantes :

- **Le formateur présente la Roue**, comme un outil qui va servir à avoir une vision de ce que l'apprenant va travailler en formation et en présente chaque partie. Ensuite, il signale qu'après un temps d'échanges, ils compléteront ensemble ce document.
- **Un échange entre l'apprenant et le formateur va suivre pour préciser le/les buts de l'apprenant.** Le formateur invite l'apprenant à s'interroger sur « Pourquoi je viens à Lire et Écrire ? » « Qu'est-ce que je souhaite changer ? » « Ce que je veux, je peux, j'ai envie, besoin d'apprendre ? » « En combien de temps ? » ... Au fil de l'échange, le formateur note les éléments qui constituent le « projet personnel » de l'apprenant sur des post-it. Une idée = un post-it. Si nécessaire, le formateur pose des questions d'éclaircissement.
- **Le formateur utilise ensuite la Roue avec l'apprenant.** Il lit avec l'apprenant les post-it décrivant les éléments du projet de l'apprenant. Ensemble, ils décident à quel enjeu de la Roue correspond chaque élément. Ces enjeux sont explicités, si nécessaire, en fonction des questions, des difficultés de compréhension rencontrées par l'apprenant. L'apprenant observe ensuite le dépliage de son projet de formation et cette organisation des différents aspects en s'interrogeant : « Cela correspond-il à ce que je veux apprendre, à ce pourquoi je suis à lire et Écrire ? » Certains éléments sont déplacés ou retirés si nécessaire. Puis les éventuels éléments manquants

seront envisagés : « Quoi en plus ? Qu'ajouter pour réaliser le projet personnel? ». Ces éléments sont ajoutés dans la Roue. On observe également les cases vides pour vérifier si elles sont le résultat d'un oubli de certains aspects ou si ce n'est qu'elles ne sont pas pertinentes pour mener le projet de formation.

L'apprenant aura ainsi constitué sa Roue projet individuel, à laquelle il pourra faire appel au fil de la formation, lors des différents temps d'évaluation. Ce travail autour du projet professionnel à partir de la Roue individuelle sera daté et conservé dans Mes chemins d'apprentissages, dans la partie **Mes projets, mes questions, mes envies**. **Sans oublier que ces informations récoltées à chaud en début de formation peuvent changer et que l'élaboration d'un « plan de formation » est un processus, pas un évènement ponctuel.**

Certains éléments seront repris pour les documents administratifs. À partir des éléments de la Roue projet individuel de formation, formateur et apprenant ont les éléments nécessaires pour compléter le Plan individuel de formation, document administratif obligatoire dans la constitution des dossiers administratifs des associations subventionnées comme Centre d'Insertion Socioprofessionnelle en Wallonie.

Par la suite, à partir des Roues projets individuel de formation, le formateur va mettre en place un travail de négociation au sein du groupe qui permettra de définir le projet collectif. Celui-ci sera formalisé dans une Roue commune projet de formation du groupe.

6.2 Soutenir pendant la formation – Les évaluations continues

Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut – Rosemarie Nossaint

Le dispositif d'évaluation décrit dans cette démarche a été mis en place dans un groupe multiniveaux construit sur critère géographique. Il est basé sur des évaluations continues et des évaluations bilan deux fois par an. Elles prennent différentes formes : dialogue entre l'apprenant et le formateur, discussions collectives, mises au point collectives d'épreuves. **Lors de ces moments les apprenants décident avec leurs formateurs de ce qu'ils gardent comme traces dans leur outil personnel Mes chemins d'apprentissages.**

Elles se déroulent selon trois modalités :

- discussion collective chaque semaine ou après avoir mené un travail sur un thème ;
- formalisations des évaluations continues via la Roue vide ;
- évaluations régulières des acquis langagiers.

SAUTORISER - OSER Prendre des risques, s'exprimer, apprendre...
 "J'ose demander si j'ai une difficulté, ma fille faut pas que je resterais"


REFLECTER Se poser des questions, chercher, intégrer, passer par soi-même...


SE SITUER dans le monde en lien le temps, l'espace, l'histoire, les technologies...
 "Fabriquer en formation de cuisine à la référence pour découvrir et les savoirs de base."


LIRE - ECRIRE
 - Stopper mon vocabulaire
 - Mettre à l'épreuve les mots
 - Lire le vocabulaire



ECOUTER - PARLER
 - Comprendre les consignes
 - Prendre les commandes



ACTIONS

ACTIONS

ACTIONS
 - Prendre contact avec les A.D pour le suivi de mon inscription

CONSTRUIRE ENSEMBLE Solidarité, coopération, compréhension, valeurs, apprentissages, savoirs, actions, projets...


COMPRENDRE LE MONDE Comprendre et expliquer l'évolution de ce qui se passe autour de nous et dans le monde.
 - Analyser ce qui déçoit le référentiel européen et analyser ce dont j'ai besoin.


INFORMATIONS NECESSAIRES AU PROJET
 Je suis inscrite pour une formation de 18 mois mais il y a une liste d'attente j'ai mesuré savoir ce j'en suis

SAVOIRS NECESSAIRES AU PROJET (Histoire, sciences, géographie...)
 Corole ma formation de contact formation A.D

ACTIONS

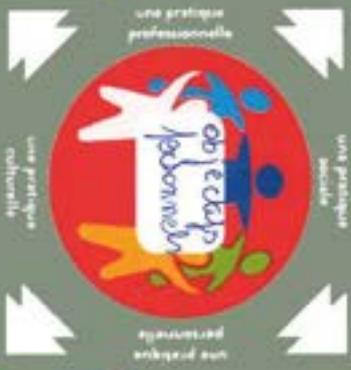
ACTIONS

ACTIONS

TECHNOLOGIES de l'information et de la communication
 - Utiliser à l'avance
 - effectuer des recherches sur google


PRATIQUES ARTISTIQUES


MATHEMATIQUES
 - Debutante en math
 - Je voudrais voir les + et les
 - la base des opérations (poids/litres)

CREER - AGIR - TRANSFORMER Construire des projets individuels ou en collectif dans les domaines sociaux, culturels et artistiques, professionnels, politiques... Mettre des actions sélectionnées et validées pour transformer les situations d'urgence.



6.2.1 Discussion collective chaque semaine ou après avoir mené un travail sur un thème

Chaque semaine ou après avoir mené un projet, un travail sur un thème, un moment est consacré à l'évaluation. Il a pour objectif de « s'arrêter » pour permettre aux apprenants de penser et réfléchir leurs apprentissages. Ces évaluations se déroulent oralement, sous forme de discussion.

Pour se remémorer le travail effectué, chaque apprenant a comme support sa farde de formation.

Le temps que le groupe s'approprié la Roue, lors des trois premiers mois de la formation ce travail réflexif est mené à partir de la tête et des pieds de la Roue : « oser/s'autoriser », « réfléchir », « comprendre le monde », « se situer », « construire ensemble », « agir » et des langages « parler-écouter », « lire-écrire », « mathématique », « technologique », « pratiques artistiques ».

En lien avec le travail mené sur un thème ou dans un projet, le groupe s'interroge sur :

- « Créer agir » : qu'avons-nous fait et qu'avons-nous fait pour réussir telle action ?
- « Réfléchir, questionner » : quels étaient les enjeux de l'action ? quelle méthode de travail avons-nous adoptée ? quelles difficultés avons-nous rencontrées ?
- « Oser/s'autoriser » : qu'osez-vous faire, dire maintenant dans le groupe que vous ne faisiez, ne disiez pas avant ? »
- « Construire ensemble » : qu'est-ce que le travail en groupe apporte ?
- « Comprendre le monde » : grâce à ce projet, grâce à la formation, qu'avez-vous appris de nouveau qui vous permet de mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons ?
- « Se situer » : qu'est-ce que vous savez, qu'est-ce que vous ne savez pas ? pourquoi certains apprentissages sont difficiles ? qu'avez-vous aimé/pas aimé apprendre ?
- « Les langages, oral, écrit, mathématique, artistiques » : qu'avez-vous appris à lire, écrire, dire, calculer, créer,... ?

Après trois mois de pratique régulière de l'évaluation continue sous forme d'échange oral à partir de la Roue vide, les termes employés et cette forme d'analyse des apprentissages deviennent familiers aux apprenants.

6.2.2 Formalisation des évaluations continues via la Roue vide

La formatrice introduit alors la Roue sous sa forme A3 à remplir :

- Chaque apprenant reçoit une Roue vide projet et en prend connaissance.
- Collectivement, le groupe revoit chaque item, chaque cadre, chaque couleur. Pour cela, la formatrice demande : « Qu'est-ce qui est écrit ? Qu'est-ce vous comprenez ? Qu'est-ce que vous ne comprenez pas ? »
- Ensemble, le groupe cherche pour chaque item des exemples d'activités, d'apprentissages de sorte que la Roue soit comprise par tous.

Voici à titre d'exemples des apprentissages mentionnés :

- « Oser » : « *Avant je n'osais pas parler dans le groupe parce qu'il y a des hommes or au fil du temps, je me suis rendu compte que je pouvais dire ce que j'avais à dire.* »
- « Comprendre le monde » : « *Les différents projets menés nous font comprendre le rôle des hommes politiques dans la société, le fonctionnement du conseil communal,...* »

Complétées au fil de l'année, on obtient ainsi en fin de formation des Roues qui représentent un bilan des acquis et travaux de l'année et qui seront insérées dans *Mes chemins d'apprentissages*.

6.2.3 Évaluations régulières des acquis langagiers

La démarche suivante a été élaborée pour évaluer les apprentissages mathématiques. Elle est tout aussi pertinente pour les autres langages.

Avoir une représentation commune au groupe de ce qu'est faire des maths

La formatrice propose au groupe de s'interroger sur : « Pour vous, les maths, faire des maths, qu'est-ce que c'est? » Chaque personne du groupe, pour qui la Roue est déjà un outil connu, reçoit la Roue vide, à remplir, avec cette fois les math au centre (un exemplaire par personne). Pour chaque enjeu, chaque participant répond individuellement sur papier en cherchant des exemples par rapport à son vécu, sa réalité. Il procède case par case en commençant par celles représentant la tête de la Roue pour ensuite se questionner sur les langages, informations et savoirs. Le groupe met ensuite ses idées en commun, la formatrice note au tableau ce que chacun a inscrit dans les différentes cases, puis un document papier collectif est créé : la Roue math du groupe.

La Roue math du groupe comme outil d'évaluation

Après avoir travaillé des savoirs mathématiques au sein d'un projet, le groupe reprend sa Roue math créée à l'étape précédente. Il va maintenant l'utiliser comme outil d'évaluation des contenus travaillés. À partir de la Roue math collective, le groupe réinterroge ce qu'il a travaillé les dernières semaines. Il procède item par item en relisant ce qu'il y avait inscrit et en se demandant : « A-t-on fait cela ? » « A-t-on fait d'autres choses ? » Le groupe peut ainsi à la fois faire un travail de vérification des contenus inscrits et compléter les aspects de sa Roue math manquants. Ceci permet à la fois de mettre en place un travail d'analyse réflexive régulier à partir des enjeux de la Roue et de créer une vision de plus en plus complexe des savoirs mathématiques.

Chaque apprenant a un exemplaire de l'ensemble des Roues créées et en garde trace dans *Mes chemins d'apprentissages*.



S'AUTORISER à apprendre et utiliser les mathématiques - OSER
On s'autorise la confiance. On doit oser essayer et poser des questions quand on ne comprend pas.
On s'entraîne, les plus forts aident les plus faibles. C'est aussi le respect des autres, ne pas se moquer, apprendre ensemble.



CONSTRUIRE ENSEMBLE les savoirs mathématiques
On travaille ensemble, on s'échange entre ceux qui comprennent et les autres pas.
On s'échange et on confronte ses résultats, si ce n'est pas le même chacun revérifie et explique à l'autre la procédure puis on voit qui a fait une erreur.
On échange ce qu'on sait : nos savoirs, nos méthodes.

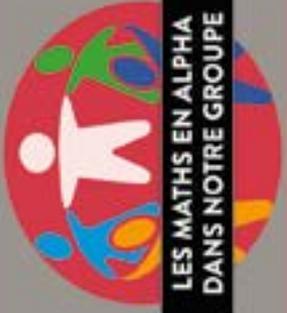
POUR REFLECHIR, ARGUMENTER, CONVAINCRE

Maintenant je sais calculer pour rembourser mon crédit, et j'ai su prévoir mon budget pour un prêt-voiture, donc j'ai pu m'expliquer à la banque sur ce que je pouvais rembourser par mois.



SE SITUER par rapport aux mathématiques
Savoir ce qu'on connaît ou pas.
Parfois le calcul c'est la tête noire, donc on doit reprendre confiance.
Pour certains, ça va, on sait se débrouiller dans la vie de tous les jours.
On comprend plus vite le calcul que le français.

une pratique sociale



une pratique personnelle

une pratique professionnelle

une pratique culturelle



REFLECHIR - CHERCHER - SE QUESTIONNER
On réfléchit pour ne pas se tromper. On doit se concentrer pour bien réfléchir.
MATHEMATIQUES - CHERCHER DES REPONSES AUX QUESTIONS/PROBLEMES/ENIGMES
Analyser la situation - Choisir les procédures ou démarches de recherches adaptées - Résoudre
On explique avec des situations de la vie de tous les jours pour bien comprendre, on transforme en problèmes.
On doit repérer quelle opération choisir : si c'est +, -, x, /
On échange ce qu'on sait : nos savoirs, nos méthodes.



COMPRENDRE LE MONDE DES MATHEMATIQUES
Dire le passé, aujourd'hui et dans le futur
Connaissance et analyse critique de ce que se passe autour de nous et dans le monde
On en a besoin pour tout

POUR DECOUVRIR ET COMPRENDRE LE MONDE, SEMERVELLER, CREER

POUR APPREHENDER LES SCIENCES ET LES TECHNOLOGIES

Je sais me représenter les km et le temps que je mets avec l'ours, car je l'ai tout à pied et je sais que si je vais à Charleville ça fait 8 km et il me faut 2 heures.
Je commence tout doucement à savoir mesurer et calculer pour les m2 le carrelage que j'ai besoin

POUR APPREHENDER L'ECONOMIE ET L'ARGENT

On apprend à gérer son argent, quand on fait ses courses on sait vérifier son compte et voir si on nous rend la bonne somme de monnaie
Je suis vérifié mes extraits de compte, combien j'ai dépensé et combien il reste. Je sais faire mon budget pour le mois et partager par semaine.
Maintenant comme je sais calculer avec les virgules, je sais faire mon budget essence, ou au magasin mes comptes sont plus juste parce que j'avais j'arrondais tout et rien n'était juste.
Je sais maintenant lire mes compteurs de gaz, d'électricité et faire le calcul de ce que j'ai consommé.
Maintenant je sais la valeur des prix, donc je sais ce que je pour acheter ou pas quand j'ai de l'argent.
Même si ce que je peux acheter, comme un meuble, un tapis parce que je sais ce que je pour ou pas dépenser



LIRE - ECRIRE
On doit écrire et lire les numéros, les chiffres, savoir compter.
En calcul, on lit beaucoup aussi. Calculer c'est bien lire pour comprendre ce que l'on doit faire

POUR COMMUNIQUER
Comprendre et utiliser la vocabulaire mathématiques
C : l'usage de manière pertinente les principaux termes mathématiques en liens avec leurs concepts mathématiques
C : Je me repère dans un énoncé mathématique oral ou écrit



ECOUTER - PARLER
On doit écouter les autres dans leur raisonnement.
On doit savoir expliquer et dire ce qu'on ne comprend pas.
On doit parler pour expliquer les bons termes de calcul, expliquer la technique



UTILISER LES TECHNOLOGIES
On utilise la calculatrice du GSM
On utilise les exercices sur l'ordinateur ou les tablettes

POUR S'INFORMER ET INFORMER
Les fractions ça m'aide pour les recettes de cuisine



PRACTIQUES ARTISTIQUES



TRAITER ET PRESENTER DES DONNEES Chercher, lire, organiser, analyser, interpréter et présenter des données
Estimer et arrondir
Tableaux, graphiques, diagrammes...
Proportionnalité : moyenne, échelle, pourcentage, taux...
Probabilités et statistiques en contexte

UTILISER LES OUTILS MATHEMATIQUES Nombres et numération
Apprendre à utiliser les 4 opérations en calcul mental et les calculs écrits.
On transforme un nombre en arbre et on déduit toutes les opérations possibles
Quand on voit un énoncé directement dans sa tête on fait des opérations mentales, on doit directement réfléchir à comment on va résoudre le calcul
Fractions, pourcentages, proportionnalité
Construire l'espace, la géométrie
Grandeur - notion d'unité - et spécificité des outils de mesure en fonction des grandeurs



CREER - AGIR - TRANSFORMER
On doit apprendre pour se débrouiller dans les magasins, pour ne pas se faire voler, pour son budget, pour ses achats, ses factures, les crédits, les assurances, les frais de la maison, du ménage
On en a besoin pour le travail, pour aider les enfants.
Cela m'a beaucoup aidé pour les devoirs des enfants, je suis les aider à se corriger.

CREER - AGIR - TRANSFORMER

6.2.4 Croiser les différentes Roues langages créées par le groupe

Le groupe procède de même que précédemment pour chacun des langages : écrit et oral. Puis il analyse et distingue ce qui est commun à tous les langages et ce qui est différent. Il surligne d'une même couleur sur chacune des Roues, Roue math, Roue écrit et Roue oral ce qui est commun et est toujours en jeu. Il observe ensuite les spécificités de chaque langage. Il peut créer ensuite sa propre définition de ce qu'est lire, écrire, parler, écouter et faire des maths.

6.2.5 Croiser les Roues langages construites par le groupe de participants à celles du cadre de référence pédagogique

Le cadre de référence pédagogique propose des Roues « langages » qui décrivent ce que sont « parler/écouter », « écrire », « lire », « les mathématiques ».

Pour visualiser ce qui a été acquis par rapport à l'ensemble des ressources nécessaires pour maîtriser les langages fondamentaux, pour pouvoir discuter de ce qui reste à acquérir et pour avoir une base pour visualiser ses progrès si la formation se poursuit l'année suivante, il est proposé de confronter les définitions des langages du groupe avec celles du cadre de référence.

Le groupe se divise en sous-groupes par langage (math – écrit – oral). À partir des Roues par langage construites par le groupe de participants et celles du cadre de référence pédagogique, chaque sous-groupe recherche les éléments communs, les surligne puis identifie ce qui apparaît seulement dans une Roue et non dans l'autre. Il peut ainsi compléter l'une ou l'autre en fonction des éléments manquants, s'interroger sur la pertinence ou non d'ajouter ces éléments manquants.

6.3 En fin d'une période de formation

6.3.1 Évaluer les effets de la formation

Lire et Ecrire Charleroi Sud-Hainaut – Rosemarie Nossaint

La formatrice organise des évaluations de types bilans deux fois par an. Elles portent sur les apprentissages, les contenus travaillés tout au long de la formation. Elles sont construites à partir de ce que les apprenants considèrent comme importants. Ces évaluations sont précédées d'une phase de préparation collective et sont suivies d'un temps d'analyse individuel durant lequel l'apprenant décide avec la formatrice des traces qu'il souhaite garder de son évolution dans son outil Mes chemins d'apprentissages ainsi que de ce qui sera inscrit dans la partie pédagogique du dossier administratif. Pour permettre au formateur de prendre le temps des évaluations individuelles, le groupe travaille en réseau d'échanges de savoirs pendant cette période.

Les épreuves écrites collectives

Les apprenants consultent leur farde de formation et répertorient ce qui a été travaillé. Ils le notent sur des papiers – une idée par papier. Les papiers sont triés et classés. Il est ensuite décidé ce sur quoi portera l'évaluation, ce sur quoi tout le monde sera d'accord d'être évalué (sachant que tous ont des niveaux différents) ; les critères d'évaluation

seront ensuite constitués. La formatrice prépare les épreuves en fonction des critères définis par les apprenants. Les apprenants effectuent individuellement les différentes activités de l'évaluation. Les apprenants s'autocorrigent à l'aide de leurs outils (fardes de cours, dictionnaires,...).

Les entretiens individuels

Suite aux épreuves écrites, chaque apprenant rencontre individuellement la formatrice. En se basant sur les épreuves et sur l'ensemble du travail des derniers mois, formatrice et apprenants échangent leur point de vue sur :

- en quoi la formation rencontre ce pour quoi la personne vient à Lire et Écrire ;
- ce qui est acquis, ce qui ne l'est pas et pourquoi ;
- les progrès effectués ;
- les effets dans le quotidien, dans la vie sociale ;
- dans ce qui ne va pas, une réflexion est menée sur à quoi cela est dû ;
- quoi faire pour améliorer ;
- quelle est la suite envisagée, le projet.

Mes chemins d'apprentissages appartient aux apprenants. Les aspects pédagogiques qui sont discutés avec la formatrice y seront inscrits. Il s'agit d'y formaliser les apprentissages et non pas les aspects psychosociaux (les problèmes psychosociaux ne sont pas traités dans le cadre de l'évaluation mais dans les entretiens de guidance). La formatrice et l'apprenant lisent ce qui est écrit dans Mes chemins d'apprentissages pour validation. Ils déterminent ensemble quelles informations participeront à compléter le dossier administratif, de sorte que les apprenants savent ce qui est dans leur dossier.

Organiser le travail du groupe sous forme de réseau d'échanges de savoirs pendant les entretiens individuels

Avoir ce temps nécessaire pour faire le point sur les apprentissages avec chaque apprenant demande d'organiser le travail autonome du groupe pendant cette semaine d'entretiens individuels.

Deux semaines avant la période des bilans individuels, la formatrice propose à chacun de penser à quelque chose qu'il aimerait apprendre de quelqu'un d'autre et à quelque chose qu'il sait faire et pourrait apprendre à d'autres. Voici quelques exemples de savoirs proposés par le groupe : crochet, couture, pliage de serviettes, fabrication de boîtes pour placard, recettes de cuisine, dessins, mettre des photos sur ordinateurs,... La formatrice note tous les savoirs et les détenteurs de ces savoirs au tableau. Les apprenants organisent alors entre eux la semaine. Ils décident des horaires, de qui fait quoi quand. Ils font la liste de tout le matériel nécessaire à l'échange des savoirs. La formatrice organise et fournit ce matériel.

6.3.2 Évaluer la qualité de l'action

Lire et Écrire Wallonie picarde – Marilyn Demets

Avec pour objectifs d'évaluer la qualité de la formation avec les groupes de participants à partir de leurs propres critères, une formatrice de la régionale de Wallonie picarde a mis en place, en fin d'année, une démarche qui s'appuie sur l'outil toile d'araignée.

La première étape consiste à déterminer avec l'ensemble du groupe les critères d'évaluation de la formation à partir du questionnement : « qu'est-ce qui pour vous est une formation qui s'est bien passée ou qui ne s'est pas bien passée ? » En insistant sur le « quand est-ce que ça se passe bien ou moins bien » pour distinguer de « ce que j'ai appris ».

La formatrice demande au groupe d'énumérer à tour de rôle ses critères pendant qu'un apprenant qui a le rôle de secrétaire les note sur une affiche visible par tous, avec une limite de 16 critères, ceci étant le nombre d'items rendus possibles par l'outil toile d'araignée.

Sachant que certains ne savent pas lire mais que tous dans le groupe connaissent les chiffres, chaque critère est ensuite numéroté. « Entente dans le groupe », « le bruit », « l'écoute », « le local », « la régularité des présences », « l'entraide », « s'autoriser à poser des questions », « la formatrice »... sont des exemples de critères donnés par un groupe.

À l'étape suivante, chaque apprenant reçoit une toile d'araignée vide, en format A4 et va y recopier les critères et les numéros ou uniquement les numéros. Puis, critère par critère, chacun positionne un point sur la ligne illustrant son évaluation du critère : plus l'évaluation est positive plus le point se situe vers l'extérieur. La formatrice crée aussi sa propre toile.

Après ce temps individuel, à partir des toiles de chacun, la formatrice construit une toile commune au groupe, en format A3, qui reprend les points de tous. De manière à rendre la lecture du document plus aisée, elle alterne les couleurs des points d'une ligne à l'autre.

À partir du document commun, en grand format, le groupe est ensuite invité à observer ligne par ligne là sont situés les points.

Il est identifié sur quelles lignes ne se trouve que du positif, quelles lignes montrent de grandes différences de points de vue. Il est alors discuté ce que chacun entend par le critère en question. Par exemple, ce que l'on entend par « écoute », pourquoi certains évaluent de manière positive, d'autres non. Concernant le local, de quoi parle-t-on ? De la grandeur, la beauté, le fait de devoir monter des escaliers ? Au sujet de la régularité des présences, le positionnement correspond à l'image, que j'ai de moi, des autres ?

Si la formatrice n'a pas positionné son point au même endroit que le reste du groupe, cela lui permet de mettre le doigt sur un aspect de la formation à travailler et dont le groupe n'a pas conscience comme pour le critère « communication » qui, du point de vue des apprenants est positif car tous osent prendre la parole et est négatif du point de vue de la formatrice car les participants ont tendance à parler en même temps.

Suite à ce travail d'évaluation, il sera identifié pour les points plus négatifs, sur quoi il est possible d'agir à l'échelle du groupe et comment.

POUR ALLER PLUS LOIN

À quoi sert l'alpha. L'impact de l'alphabetisation auprès des apprenants adultes

Journal de l'alpha, n°180, septembre-octobre 2011

(www.lire-et-ecrire.be/ja180)

Cerner le projet plutôt que le niveau de connaissance

DENGHIEEN Sabine, GUERY Valérie
Journal de l'alpha, n°117, juin-juillet 2000, pp. 10-11 (www.lire-et-ecrire.be/ja117)

CEB. Chef-d'œuvre

Journal de l'alpha, n°120, décembre 2000-janvier 2001

(www.lire-et-ecrire.be/ja120)

Créer une dynamique à l'entrée en formation

Journal de l'alpha, n°146, avril-mai 2005

(www.lire-et-ecrire.be/ja146)

Critères de qualité

Journal de l'alpha, n°154, septembre 2006

(www.lire-et-ecrire.be/ja154)

L'évaluation formative

Journal de l'alpha, n°165, septembre 2008
(www.lire-et-ecrire.be/ja165)

La pédagogie du projet

Journal de l'alpha, n°200, 1^{er} trimestre 2016
(www.lire-et-ecrire.be/ja200)

Validation des compétences

Journal de l'alpha, n°121, février-mars 2001
(www.lire-et-ecrire.be/ja121)

Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs

BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie,
PAQUAY Léopold
De Boeck, 2008

Quelle politique d'évaluation dans les associations ?

BLAIRON Jean, in *Intermag*, septembre 2008
(www.intermag.be/images/stories/pdf/eval_association.pdf)

Les conditions de liberté et d'égalité dans les pratiques d'évaluation

BLAIRON Jean, in *Intermag*, octobre 2016
(www.intermag.be/images/stories/pdf/rta2016m10n02.pdf)

Évaluer l'émancipation dans une formation ? Le cas de l'ISCO

DELVAUX Virginie, DELVAUX Étienne,
Le GRAIN asbl, octobre 2012
(www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=394:evaluer-lemancipation-dans-une-formation&catid=9&Itemid=103)

De l'Alpha... à l'Omega. La pratique du chef-d'œuvre en formation d'adultes

DUGAILLY Joëlle
Collectif Alpha, 1992

Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?

FAULX Daniel, DANSE Cédric
De Boeck Supérieur, 2015

Évaluation de l'impact des actions d'alphabétisation sur la vie des personnes. Résultats d'une enquête menée par Lire et Écrire auprès des personnes en formation entre mars et juin 2010

GODENIR Anne (coord.), décembre 2010
(www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/10_impacts_alpha.pdf)

La question de l'éthique dans le champ éducatif

IMBERT Francis

Matrice, 2001

Pour une alphabétisation durable

MEIRIEU Philippe

Intervention dans le cadre du colloque organisé par l'ANCLI avec l'UNESCO, 13 février 2009

(www.meirieu.com/ACTUALITE/alphabetisation_durable.pdf)

Education, autogestion, éthique

LENOIR Hugues

Les Éditions libertaires, 2011

L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage

MÉDIONI Maria-Alice

Chronique sociale, 2016

L'évaluation des apprentissages... en alpha populaire, Un visa pour l'alpha pop

MIDY Franklin, RGPAQ, 1992
(http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2749.pdf)

Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure

NEUMAYER Michel, VELLAS Etienne
(coord.)

Chronique sociale, 2015

Évaluation ou contrôle : repères pour l'éducation permanente, IHOES, Analyse n°63, mars 2010

NOSSANT Jean-Pierre

(www.ihoes.be/PDF/JP_Nossant-Evaluation_Control.pdf)

Les compétences à l'école. Apprentissages et évaluation

REY Bernard, CARETTE Vincent,
DEFrance Anne, KAHN Sabine

De Boeck, 2012

PARTIE 6

MISES EN PRATIQUE

une pratique sociale

une pratique professionnelle

Charleroi ville des mots
PROJET EXPO PHOTO

UTILISER À L'ANALPHABÉTISME
le jeu « Les messagers de l'alpha »

une pratique culturelle

une pratique culturelle

une pratique sociale

une pratique professionnelle

Un local à transformer en un lieu
« OÙ ON SE SENT CHEZ SOI »

1 À la manœuvre, le formateur	165
1.1 Mobiliser les richesses humaines	166
1.2 Mobiliser théories, pédagogies, techniques...	167
1.3 Mobiliser des situations	169
1.4 Mobiliser des ressources matérielles et les organiser	170
2 Faire tourner la Roue	171
2.1 Participation à « Charleroi, ville des mots » – Réalisation d’une exposition photo	174
2.2 Un local à transformer en un lieu – « où on se sent chez soi »	178
2.3 Sensibiliser à l’analphabétisme – Le jeu « Les messagers de l’alpha »	182
Pour aller plus loin	185

1 À LA MANŒUVRE, LE FORMATEUR

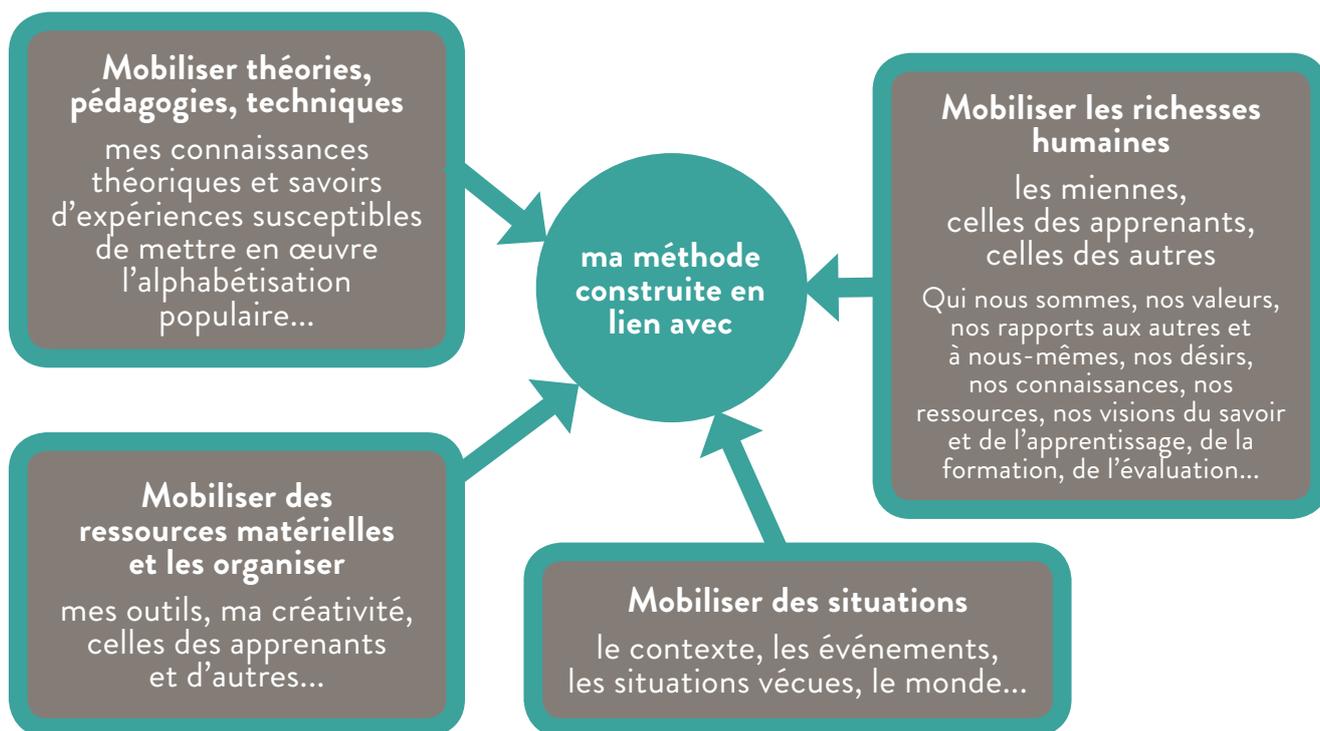
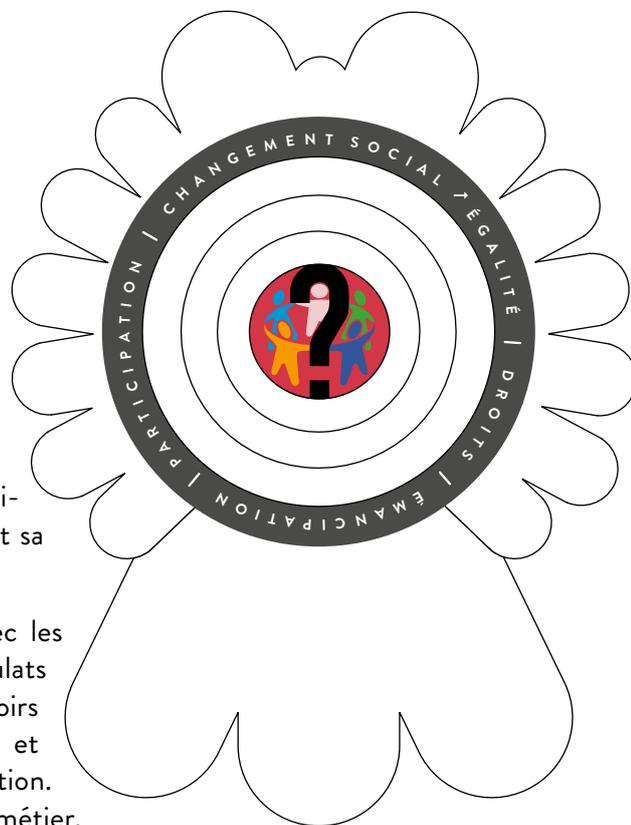
Au cœur de la Roue, ce qui met en mouvement l'alphabétisation populaire : **une approche collective, du sens** (des désirs, des situations à transformer, des questions à traiter) **et des pédagogies émancipatrices**, éléments présentés dans la partie consacrée à l'alphabétisation populaire.

À la manœuvre, garant de ce cadre, le formateur, praticien-chercheur, qui cherche à faire au mieux et construit sa propre théorie pratique, sa façon de faire au quotidien.

Ses constats d'observations, accords ou désaccords avec les normes et valeurs de la société, contraintes du réel, postulats personnels, souci éthique, réflexion philosophique, savoirs théoriques et savoirs d'expériences sur l'alphabétisation et sur l'apprentissage constituent les fondements de son action. Chaque formateur a dès lors sa manière d'habiter son métier.

Il va mettre en place, à la fois de manière consciente et intuitive, sa propre méthode d'animation et de formation, soit une « *somme de démarches raisonnées, fondées sur un ensemble cohérent d'hypothèses ou de principes linguistiques, psychologiques, pédagogiques, faisant appel à différents outils et répondant à des finalités et objectifs* ».

Un travail de récolte et d'analyse des ressources utilisées par les formateurs de Lire et Écrire met en lumière les multiples facettes de ce que le formateur mobilise et organise pour construire et piloter son action au quotidien : richesses humaines, ressources matérielles dont de nombreux outils, connaissances théoriques et savoirs d'expérience sur la formation d'adultes, l'alphabétisation et l'alphabétisation populaire, l'apprentissage, les pédagogies émancipatrices...





1.1 Mobiliser les richesses humaines

Pour développer leurs actions, les formateurs mobilisent leurs ressources mais aussi celles des apprenants et de l'environnement.

Le formateur mobilise ses ressources et compétences :

- **réflexion, créativité** pour construire supports et situations d'apprentissages ;
- **attitudes** (de respect, d'écoute, de responsabilité, de confiance en soi, d'humour,...) ;
- **connaissances** accumulées au fil de **l'expérience, de formations** (formations internes à l'association, formations externes, journées réflexives, participation à des groupes de travail, reprise d'études,...), **de lectures** (pédagogiques, journal de l'alpha, sites spécialisés,...) ;
- **pratique quotidienne** : préparation et construction d'outils et de démarches, carnet de bord, choix de techniques, méthodes, outils et supports utilisés pour l'animation, la formation et l'évaluation.

Le formateur mobilise aussi les connaissances, compétences et apports des apprenants du groupe ou d'autres groupes :

- **mettre en travail projets et apprentissages avec les apprenants, à partir de leurs questions et questionnements**, leurs propres expériences, leurs contextes, les thèmes demandés, leurs savoirs et connaissances, leurs acquis, leurs paroles,... ;
- **susciter l'apport et la création de supports par les apprenants** avec leur propre matériel (gsm, photos,...) ;
- **utiliser les réalisations des apprenants** ;
- **mener des projets avec d'autres.**

Ainsi que les ressources, compétences et apports :

- **de collègues** : copréparation, coanimation, partage d'outils, centre de ressources, réunions d'équipes, groupes de travail, sites, blogs, Journaux de l'alpha... ;
- **d'autres acteurs de formation et partenaires culturels** : associations d'alphabétisation, d'insertion socioprofessionnelle, centres de documentation et sites, bibliothèques, centres culturels, Article 27... ;
- **de personnes ressources variées** : traducteurs, écrivains, intervenants divers.

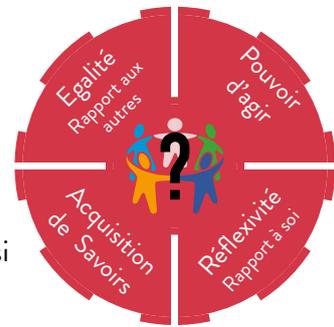
L'alphabétisation populaire est un projet politique et pédagogique. Au-delà de l'acquisition de savoirs, elle vise une reprise de pouvoir sur sa vie et le changement social. Le but du formateur n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur mais de rechercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent.

La question qui se pose alors est celle du **comment apprendre à agir avec, à penser et décider avec, c'est-à-dire à être ensemble et à CONSTRUIRE ENSEMBLE.**

Pour que la Roue tourne, l'alphabétisation populaire invite apprenants et formateurs à questionner son regard sur lui-même, sur l'autre et les autres, sur le monde proche ou plus lointain, sur ce qu'il a à faire pour apprendre ou soutenir les apprentissages.

1.2 Mobiliser théories, pédagogies, techniques...

Le formateur construit son mode d'action, sa méthode, en mobilisant et en articulant à sa manière des théories, pédagogies, techniques... susceptibles de mettre en œuvre l'alphabétisation populaire, soit des pédagogies émancipatrices qui sont aussi des pédagogies culturelles, sociales et de l'intelligence.



Animation et dynamique de groupe, pédagogie institutionnelle, pédagogies interculturelles, pédagogie du projet, Entraînement mental, Croisement des savoirs et des pouvoirs, Intelligences citoyennes (Dire le Juste et l'Injuste), Reflect-Action, formation-action-recherche, approches artistiques et philosophiques, de musique, pédagogies de l'éducation nouvelle dont les démarches d'auto-socio-construction des savoirs, la pédagogie Freinet et les méthodes naturelles, la pédagogie du chef-d'œuvre, le texte libre et les ateliers ECLER, les pédagogies de prises de parole, l'approche autobiographique, etc. Le formateur mobilise également de nombreuses techniques et de très nombreux outils.

La diversité des pédagogies, méthodes et outils ne signifie cependant pas le relativisme pédagogique. Toutes les méthodes, techniques ou outils ne sont pas équivalents dans la poursuite d'un objectif. La diversité ne signifie donc pas non plus éparpillement et saupoudrage. Construire son mode d'action implique d'être au clair avec la nature de la relation pédagogique proposée, les modalités d'évaluation envisagées, les situations utilisées, les outils mobilisés et d'en analyser la cohérence avec les finalités et buts poursuivis par l'alphabétisation populaire.

Ma méthode (contenus, situations, outils, relations, organisation, évaluation...) **est-elle, et en quoi, en cohérence avec les principes de l'alphabétisation populaire et des pédagogies émancipatrices ?**

- utilise une approche collective ;
- questionne le sens :
 - part de situations liées à des situations concrètes à transformer, de questions de recherche à traiter, de projets à mener,... dont les enjeux sont réels ;
 - met en parole, met en problème, met en recherche, met en action ;
- permet le passage de l'acceptation du rôle de dominé à celui de se reconnaître comme sujet-acteur/auteur de sa vie, de l'enfermement à la libération, du silence à la prise de parole, de la négation de soi à l'acceptation et à l'affirmation de soi, d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité, de l'acceptation de la fatalité au désir de construire son avenir, etc., définis pages 69 et 70 ;
- mobilise les enjeux de la Roue tels que synthétisés pages 56 et 57 et représentés par les Roues A3 ;
- tricote les principes des pédagogies émancipatrices :
 - pose le pari de l'égalité et du « Tous capables ! » ;
 - développe le pouvoir d'agir ;
 - permet l'acquisition de savoirs libérateurs ;
 - développe la réflexivité, la créativité, l'intelligence.

Le tableau ci-après présente ces principes développés pages 67 à 69 et les confronte, à titre d'exemples, aux principes et techniques de la pédagogie Freinet.

L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

pour transformer la réalité matérielle et sociale

A partir de situations qui amènent à réagir, chercher, analyser, inventer, coopérer, créer, agir,...
associe de manière réflexive

Acquisition de la **PUISSANCE D'AGIR**

Processus d'autorisation

S'autoriser à sortir de la place assignée

- Poser l'**égalité**
- Oser penser par soi-même
- Conscientiser, penser et confronter
 - conscience de la condition humaine
 - possibilité de se situer dans le monde
 - compréhension de sa situation et prise de conscience des problèmes
 - prise de conscience de la possibilité d'agir et de participer à la transformation sociale
- Appartenir à un collectif
- Construire des revendications

Acquisition de **SAVOIRS**

Processus d'apprentissage

Savoirs libérateurs si

- Réelle appropriation et compréhension
- Utiles :
 - Se débrouiller dans la vie/gagner sa vie
 - Connaître ses droits, les défendre et les exercer
 - Échapper aux pièges : réflexion permanente, ouverte et contradictoire sur actualité, analyse critique des médias
 - Connaissances scientifiques
- Mettent les humains en communication
- Développent la capacité de créer et de philosopher (douter, interroger, critiquer/argumenter, expliquer, analyser)

PEDAGOGIE FREINET

associe dans un même processus réflexif

Acquisition de la **PUISSANCE D'AGIR**

Processus d'autorisation

Acquisition de **SAVOIRS**

Processus d'apprentissage

Principes

Techniques

Cohérence impacts réciproques

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Être dans une relation d'humain à humain ■ Restaurer l'estime de soi (voir qu'on existe par la trace qu'on laisse/se sentir digne d'intérêt) ■ Pouvoir dire/pouvoir écrire/pouvoir lire-élaborer sa pensée
Se sentir signifiant ■ Prendre de la distance, réfléchir par soi-même, se confronter aux autres ■ Créer/inventer ■ (Se) mettre en situation de recherche
Tâtonnement expérimental ■ S'auto apprendre ■ Organisation coopérative/groupe socialisateur/relation sociale et institutionnelle ■ Travail/activité/production socialisée /interaction avec environnement | <ul style="list-style-type: none"> ■ Institutions (conseils,...) ■ Organisation spatiale ■ Ateliers ■ Matériel (fichiers, livres, ordi,...) ■ Collectif/individuel/petits groupes ■ Méthode Naturelle Lecture Ecriture ■ Méthode Naturelle Calcul ■ Texte libre ■ Correspondance ■ Techniques artistiques ■ Production chef-d'œuvre ■ Imprimerie/impression/diffusion |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|



1.3 Mobiliser des situations

L'alphabétisation populaire part de désirs à réaliser, de situations à transformer, de questions à traiter. Le point d'interrogation représente la nécessité d'interroger le sens qu'à la formation pour les apprenants et de partir de situations vécues, de questionnements, de curiosités, de projets,...

Soutenir la construction d'un savoir émancipateur implique la coexistence de différents types de « situations » qui découlent l'une de l'autre mais se déroulent à des moments différents. **L'articulation de ces trois types de situations est indispensable** pour (re) construire des apprentissages.

1 Des situations liées aux situations concrètes à transformer, questions de recherche à traiter, projets à mener,... dont les enjeux sont réels, qui ont du sens pour les apprenants

Ces situations sont des situations dans lesquelles l'activité d'expression orale et écrite, d'écoute ou de lecture, de mathématiques, de recherche documentaire,... sera naturelle : un moyen pour réaliser le projet, transformer sa situation,...

Ces situations sont « non didactiques » si l'on se place du point de vue d'un enseignant « français » ou « math » centré sur la matière. Travailler ces situations va cependant impliquer l'utilisation de méthodes rigoureuses de recherche, d'analyse et d'action (Entraînement mental, Croisement des savoirs, Intelligences citoyennes, Reflect-Action,...), d'animation et de dynamique de groupe, de pratiques artistiques,... Elles sont donc, si l'on peut dire, « fortement didactiques » du point de vue de ces autres disciplines liées à la formation d'adultes et à l'alphabétisation populaire, basées sur des pédagogies qui **mettent en parole, mettent en problème, mettent en recherche et mettent en action** ».

Ces situations vont permettre de vivre des situations naturelles, « vraies », de prise de parole, de lecture, d'expression écrite, de traitement de données, d'argumentation,... mettant en jeu des objets sociaux véritables, dans des projets effectifs. Elles vont travailler les rapports culture, social et cognitif aux langages et constituent donc un élément central de leurs apprentissages.

Elles sont indispensables pour transformer les situations d'analphabétisme, permettre les changements de statut et d'identité.

2 Des situations construites par le formateur (ou reprises parmi les démarches publiées par les différents mouvements d'éducation populaire et d'éducation nouvelle), toujours en lien avec le sens et les buts poursuivis

Elles permettent de compléter ou de poursuivre l'acquisition des savoirs de base, dont les langages fondamentaux. Ces situations peuvent être des simulations globales, des démarches d'auto-socio-construction de savoirs, des situations-problèmes, des situations de prise de parole orale ou écrite (texte libre et atelier ECLER, ateliers d'écriture, récits de vie...), des exercices structurés de dynamique de groupe... Ces situations sont également indispensables. Elles peuvent être très variées tant par leur forme que par leur objet (orthographe et grammaire, résolution de problèmes, compréhension orale ou écrite...).

Ces situations s'organisent selon des modalités synthétisées comme suit par Colette Dartois :

- mise en situation, immersion dans la situation ;
- exploration, découverte, questionnement, étonnement, prise d'informations... par rapport à chaque situation ;
- problématisation de la situation, perception ou identification des questions qu'elle pose, de sa complexité, de ses composants, de leurs relations, voire des obstacles ;
- prévision, anticipation, recherche des stratégies, des moyens d'agir, de réagir, de résoudre, de répondre ;
- recherche, recueil des éléments nécessaires à l'action, à la résolution, à la réponse, élaboration ou appropriation progressive ;
- formulation, formalisation des moyens, des étapes, des processus et procédures de la réponse ou de la réalisation ;
- retour réflexif, confrontation des résultats obtenus à ceux qui étaient attendus, identification du rôle des moyens et procédures utilisés, recherche d'autres moyens et procédures possibles pour le traitement d'une nouvelle situation, questions, action identique, proche, différente.

Ces modalités sont semblables à celles utilisées pour construire les démarches d'auto-socio-construction des savoirs et pour mener des projets, des actions collectives, des recherches.

3 Des situations d'entraînement et de mémorisation

Ces entraînements seront également en lien avec les situations vécues et cohérents avec les principes de l'alphabétisation populaire et des pédagogies émancipatrices. Ce ne sont pas des photocopies de manuels prises au hasard. Ils installent la capacité d'effectuer de manière autonome les opérations nécessaires à la compréhension et à la production de textes écrits, de messages oraux, de questions mathématiques,...

1.4 Mobiliser des ressources matérielles et les organiser

Mettre en œuvre l'alphabétisation populaire implique aussi de mobiliser et d'organiser des ressources matérielles :

- locaux et mobilier ;
- équipement informatique ;
- équipement audiovisuel ;
- matériel de bureau et matériel créatif ;
- matériel authentique (dés, balance, jeux,...) ;
- documents authentiques (journaux, livres, formulaires, cartes géographiques,...) ;
- ouvrages de références (dictionnaires, ouvrages théoriques,...) ;
- documents pédagogiques (fichiers, photolangages,...) existants ou construits par le formateur.

Espace de formation adapté et moyens matériels appropriés, accessibles, organisés et suffisants sont effectivement indispensables :

- pour mettre en œuvre les approches préconisées et atteindre les objectifs fixés ;
- pour faire face aux défis de l'hétérogénéité, de la différenciation pédagogique, de la mise en recherche, de l'entraînement... ;
- pour installer les techniques et mettre en place les routines qui vont permettre aux apprenants d'organiser leur travail et de s'auto-apprendre.

L'organisation du travail, qui englobe l'organisation spatiale, le choix et l'utilisation du matériel, l'organisation du travail autonome des groupes, sous-groupes, individus, etc. est fondamentale. Sa pertinence va influencer l'apprentissage. Mais surtout elle va décharger le formateur du poids d'une relation d'autorité et dès lors lui permettre d'être dans une relation plus égalitaire. L'organisation du travail va aussi permettre, par la sécurité qu'elle apporte, d'être disponible pour écouter, pour accueillir l'inconnu sans panique, ne pas avoir besoin de s'accrocher à un programme préétabli. C'est elle aussi qui va permettre à l'apprenant de s'apprendre de manière autonome.

Documents, matériel, organisation, sont des éléments de la méthode du formateur et sont également à analyser selon le point de vue de l'alphabétisation populaire et des pédagogies émancipatrices. Aucun document n'est neutre. Tous sont culturellement et idéologiquement marqués.

2 FAIRE TOURNER LA ROUE

Vous trouverez ci-après trois récits. Trois récits parmi de nombreux autres à venir ou publiés dans les journaux de l'alpha ou d'autres publications. Ces trois récits de formation illustrent différentes manières de faire tourner la Roue et d'articuler les enjeux de l'alphabétisation populaire.

Ces trois récits très différents ont cependant des points communs. Ils se situent dans une approche par projet et se développent sur un temps long, une à trois années. Ils ne sont donc pas représentatifs de la variété des pratiques d'alphabétisation populaire. Ce ne sont pas non plus des « modèles ». Aucune action n'est répétable en tant que telle. Ces récits doivent avant tout permettre d'oser, d'ouvrir sur un « C'est possible ! » et laisser la place pour inventer. Ce qui est transférable, selon Mireille Cifali, « *c'est d'abord une éthique, des valeurs, des possibilités, l'encouragement à créer, le courage de commencer, la nécessité de réfléchir, de se risquer sans être assuré dans tout, le deuil d'un modèle qu'il suffirait d'appliquer consciencieusement* ».

Chaque récit décrit la situation de départ, l'approche proposée par le formateur pour y répondre ainsi que les étapes qui ont jalonné les projets.

2.1 Participation à « Charleroi, ville des mots » – Réalisation d'une exposition photo

Récit de Rose-Marie Nossaint – Lire et Écrire Charleroi Sud-Hainaut

Au départ, la demande d'un groupe de visiter des expositions et l'opportunité de l'événement « Charleroi, ville des mots » dont s'est saisie la formatrice. À l'arrivée : une expo photo réalisée par les apprenants.

Suite à des visites d'expos, au parcours de la ville des mots et aux travaux en lien avec ces visites (préparation des questions à poser aux artistes, visite de l'expo et discussion avec les artistes, ateliers d'écriture sur l'expo, discussion à partir d'un thème de travail de l'artiste rencontré, ateliers lecture, ateliers photo,...), les apprenants décident de réaliser des panneaux et le projet « photo », puis « expo-photo » prend vie.

Voici en quelques lignes les étapes du projet suivies de la Roue qui précise ce qui a été fait pour réaliser ce projet ainsi que l'évaluation par les apprenants des effets de la formation.

Visiter des expositions

Pour amener les apprenants à découvrir des expositions qui présentent différentes formes d'art (sculptures, peintures, dessins, gravures...) et échanger avec les artistes sur leurs pratiques, leurs réflexions par rapport à leur travail, tout en travaillant l'oral, l'écrit, les mathématiques, la formation est organisée ainsi :

- séance préparatoire : préparation d'un questionnaire pour la discussion avec l'artiste ;
- visite de l'exposition et discussion avec l'artiste ;
- atelier d'écriture en lien avec l'exposition, la rencontre de l'artiste et de son univers ;
- discussion philosophique en lien avec l'univers/le thème de travail de l'artiste ;
- ateliers lecture, orthographe, entraînement/mémorisation... en lien avec le nouveau vocabulaire découvert ;
- séance de lecture vivante pour faire découvrir aux apprenants que l'objet des discussions fait aussi l'objet de réflexions et de questionnements chez d'autres personnes.

Participer à « Charleroi, ville des mots »

Pour participer de manière active au projet collectif de sa ville, redécouvrir sa ville de manière différente, s'exprimer sur sa ville, différents types d'ateliers ont été organisés :

Atelier découverte du plan, pour

- repérer le parcours de visite de « Charleroi, ville des mots », lire les indications ;
- trouver un point de départ pour se donner rendez-vous ;
- repérer les lieux d'arrêt ;
- préparer le trajet à effectuer.

Lors de l'évaluation de cet atelier, les apprenants ont exprimé qu'ils étaient contents de participer au projet et impatients de faire la visite prévue de la ville. « *C'est la 1^{re} fois que je vois un plan comme ça mais ça a été, on a su trouver et comprendre le parcours.* »

Atelier d'expression « ce que je pense de ma ville et les lieux que j'aime »

Chacun a pu s'exprimer oralement, **en collectif sur** « qu'est-ce que je pense de ma ville ? »

- « *Charleroi est sale, c'est une ville moche, les gens ne respectent rien.* »
- « *Je n'aime pas Charleroi, c'est une ville dangereuse.* »
- « *Les seuls beaux magasins ce sont des magasins chers, donc ce n'est pas pour nous.* »

Ensuite sur « ce que je ferais visiter à quelqu'un qui ne connaît pas Charleroi, ce que je lui montrerais en priorité ». Parmi une cinquantaine de photos de la ville de Charleroi, chacun choisit une photo et explique son choix : « *J'ai choisi la gare parce qu'elle est belle depuis qu'ils ont fait les travaux, c'est magnifique.* »

Atelier d'écriture

Un atelier d'écriture a suivi cette phase d'expression orale :

- Chacun crée une phrase courte en lien avec l'endroit qu'il aime à Charleroi.
- Correction orthographique de chaque phrase.
- Mettre la phrase sur un panneau : travail de création de lettres en grand format pour que ce soit joli et lisible. D'où nécessité de se poser la question « De quoi avons-nous besoin ? » : les lettres en grand. Il faut mesurer, ce qui nous amène à l'utilisation d'une latte et d'un choix de grandeur en fonction de la phrase.

Créer une exposition

Atelier photo

Un apprenant a proposé de se faire photographier avec son panneau pour avoir un souvenir de son travail et tous ont voulu faire de même. En regardant les photos sur l'ordinateur, l'idée est venue dans le groupe d'en faire une exposition car ils aimaient le résultat. Le problème était que les photos ne montraient pas Charleroi (les photos étaient faites sur le lieu de la formation). Les apprenants ont alors proposé de prendre les panneaux et d'aller faire les photos en ville dans différents endroits de leur choix, idée cependant difficile à réaliser pour une raison pratique : les lieux étaient assez éloignés les uns des autres. Une alternative était que chacun découpe sa photo et la colle sur une photo de la ville. L'étape suivante consistait à réaliser les montages pour obtenir un résultat qui leur plaise et qui soit cohérent. Cela nécessitait de découper précisément les photos. Le résultat leur plaisait beaucoup et ils ont voulu qu'on mette les photos dans des cadres pour que le résultat soit mis en valeur.

Atelier calcul : mettre la photo en cadre

Les photos étant un peu trop grandes pour un cadre A3, il a fallu mesurer, tracer les lignes pour un découpage correct avant la mise en cadre. Puis prendre les mesures du cadre, de la photo, et tracer des lignes pour découper.

- « *C'est bien, on a fait du beau travail.* »
- « *On a appris à mesurer et tracer des lignes pour découper correctement, moi je ne savais pas faire ça avant, je n'aurais jamais osé essayer toute seule, ça semble difficile mais quand on a appris, après c'est simple finalement, on se sent moins bête.* »
- « *J'ai appris à mettre dans un cadre, maintenant je saurai le faire à la maison aussi.* »
- « *On a appris à être minutieux et à travailler avec délicatesse.* »

Atelier informatique

Cet atelier a été organisé suite à la demande des apprenants qui avaient un portable et ne savaient pas comment transférer des photos avec une clé usb, créer un dossier photos et agrandir ou réduire une photo, imprimer.



S'AUTORISER - OSER

- S'exposer, donner à voir.
- Donner son avis.
- Dire ce que je pense de ma ville.
- Oser poser des questions.
- Oser se lancer dans la création.
- Parler avec des artistes, parler avec des élus.



CONSTRUIRE ENSEMBLE

- On a travaillé en équipe, ça apprend l'entraide entre nous, on échange des idées et des savoir faire, on est solidaire.
- On apprend beaucoup de nouveaux mots en lisant ceux des autres.
- On apprend de nouvelles façons de construire des phrases en travaillant en groupe.



INFORMATIONS NECESSAIRES AU PROJET

- En lien avec les expositions visitées.
- En lien avec la ville.



ECOUTER - PARLER

- Décrite des lieux, des photos, des tableaux.
- Discuter, donner son opinion, débattre, argumenter :
 - discuter avec les artistes, avec le groupe, avec le public de l'expo ;
 - dire ce que l'on pense de sa ville, de ce qu'on aime ou pas.
- On apprend à dire des choses courtes : met qui donne son avis
- S'informer et informer :
 - poser des questions, répondre à des questions ;
 - préparer les visites : éliger son vocabulaire, ses connaissances.
- Transmettre :
 - présenter à d'autres ;
 - refaire avec les enfants.



TECHNOLOGIES de l'information et de la communication

- Utiliser un appareil photo.
- Utiliser l'ordinateur ;
- Transférer les photos d'un support à un autre ;
- Visualiser les photos ;
- Classer les photos dans un dossier.



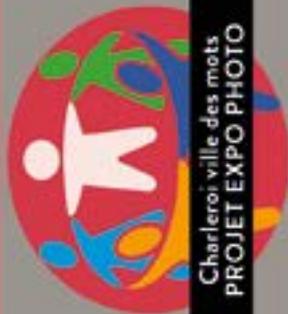
On a appris à faire de belles choses que l'on peut refaire à la maison avec les photos des enfants.
 J'ai appris à m'exprimer en public avec des gens inconnus, même avec un homme policier.
 J'ai su dire mes pensées.
 J'ai su répondre aux questions sur notre travail à Lire et Écrire.



SE SITUER

- Décider de comment je me présente.
- Décider de comment je veux que l'on me voit.
- Choisir un lieu.
- Choisir un point de vue.
- Évaluer ce que l'on a appris et comment on l'a appris.

une pratique sociale



une pratique professionnelle

une pratique personnelle

une pratique culturelle



ACTIONS, TÂCHES NECESSAIRES AU PROJET

- Visiter la ville et exprimer son point de vue ;
 - Visiter des expositions et découvrir des univers d'artistes ;
 - Travailler sur le plan de la ville ;
 - Lire ce que les gens ont écrit sur la ville ;
 - Débattre et exprimer ce que l'on pense.
- Réaliser les panneaux pour l'exposition :
- Exprimer par écrit son point de vue en quelques mots ;
 - Réaliser un panneau avec ce message ;
 - Se mettre en scène dans un lieu et avec un message choisi ;
 - Photographier et se faire photographier ;
 - Imprimer les photos ;
 - Mettre en cadre.
- Exposer :
- Présenter à un public inconnu.
 - Évaluer le projet.



REFLECHIR - CHERCHER - SE QUESTIONNER

- Pourquoi en ferme les magasins en ville et en grande ville il a ?
- Pourquoi on démolit les anciens bâtiments pour en reconstruire des nouveaux ce qui coûte très cher, alors que l'on dit que c'est la crise ?



COMPRENDRE LE MONDE

- On a redécouvert la ville.
- On a appris beaucoup de choses qu'on ne savait pas en visitant les expositions.
- En lisant les rêves des gens on comprend mieux leurs pensées, leurs idées.
- Quand on écoute parler les autres, on apprend à comprendre plus de choses, qu'on ne savait pas.



SAVOIRS NECESSAIRES AU PROJET

Histoire, sciences, géopolitiques ...

- Thèmes abordés en lien avec expo visitées
- La surveillance
- La transmission



LIRE - ECRIRE

- S'informer et informer :
 - Lire le plan : reconnaître les rues, se repérer entre le plan et la réalité...
 - Lire les présentations et les informations pratiques sur les expositions.
- Donner son opinion, débattre, argumenter :
 - Lire ce que les gens pensent de la ville et en débattre ;
 - Éliger le vocabulaire. On apprend de nouveaux mots en lisant ceux des autres ;
 - Rédiger à ce qu'on veut exprimer par la photo et l'écrire sous forme courte.
- Transmettre :
 - Écrire une phrase sur un lieu choisi.
- Écrire un mot ou deux qui expriment sa pensée, son avis.
- On apprend à dire des choses courtes : 1 mot qui donne son avis.
- Choisir et réaliser le graphique.
- Travailler l'orthographe et la grammaire. On apprend de nouvelles façons d'écrire des phrases en travaillant en groupe.



PRATIQUES ARTISTIQUES

- Réaliser les photos et les panneaux :
 - Mise en scène.
 - Mise en page.
 - Recol avec graphiques.
- On a appris à écrire des lettres en relief.
- On a appris à faire de belles choses.
- On a appris à être précis, à bien découper, à avoir une certaine destination.

CREER - AGIR - TRANSFORMER

Exposer et présenter ses créations

Une première exposition a eu lieu à la Maison pour Associations de Charleroi lors de la journée de la plateforme des Centres d'insertion socioprofessionnelle. Deux apprenants du groupe étaient présents pour y participer et donner des explications. Lors de la table ronde qui était organisée, ils ont pris la parole, n'ont pas eu peur de donner leur point de vue et étaient très fiers d'expliquer à un politicien la démarche de travail qui a mené à l'expo ainsi que l'importance des cours d'alpha pour les chômeurs en difficulté de lecture et d'écriture. Une deuxième exposition a été organisée dans une bibliothèque de Charleroi. Les apprenants ont pu y inviter leur famille et leurs amis.

Évaluer le projet

De l'évaluation globale, il n'est ressorti que du positif. Tous étaient très contents du travail sur la ville et visiblement leur perception de Charleroi avait changé. Les visites leur ont aussi fait découvrir des endroits qu'ils ne connaissaient pas. Certains ont dit être allés visiter des expos avec des membres de leur famille ou leur faire découvrir des lieux. Le projet a amené les apprenants à des apprentissages concrets dans différents domaines comme se repérer sur un plan, les mesures, l'informatique... Ce qu'ils en ont retenu c'est aussi l'évolution de la solidarité dans le groupe, l'entraide pour l'atelier d'écriture, la mise en cadre, la réalisation des panneaux...

2.2 Réaménagement du local de formation

Récit de Thida Sewin – Lire et Écrire Brabant wallon

En début d'année, le groupe exprime son **insatisfaction d'être dans un local inadapté**. Il est trop petit et la table de travail est trop grande et empêche les déplacements. Le groupe exprime le désir de transformer ce lieu en un endroit « où on se sent chez soi ». La formatrice propose de transformer cette insatisfaction en projet du groupe. Ce projet, autour duquel les apprentissages linguistiques et mathématiques se construiront, sera de réaménager le local en construisant une table adaptée à l'espace, autour duquel les apprentissages se construiront (La Roue A3 d'analyse de cette démarche se trouve page 178).

À partir de cette situation de départ, un cahier des charges est créé :

- pouvoir disposer d'un tableau sur le mur d'entrée tout en ayant suffisamment de place pour le flip chart ;
- avoir des rideaux isolants et occultants pour pouvoir garder une chaleur suffisante et pouvoir projeter des vidéos ;
- imaginer une table design pouvant accueillir 6 personnes, tout en permettant une fluidité des mouvements ;
- réaliser un plan détaillé de l'ensemble de la pièce.

Pour répondre à ce cahier des charges, le groupe est divisé en deux. Chaque sous-groupe devra mener un travail de recherche pour répondre au cahier des charges et faire une proposition de réaménagement.

Le projet se réalise selon les étapes suivantes :

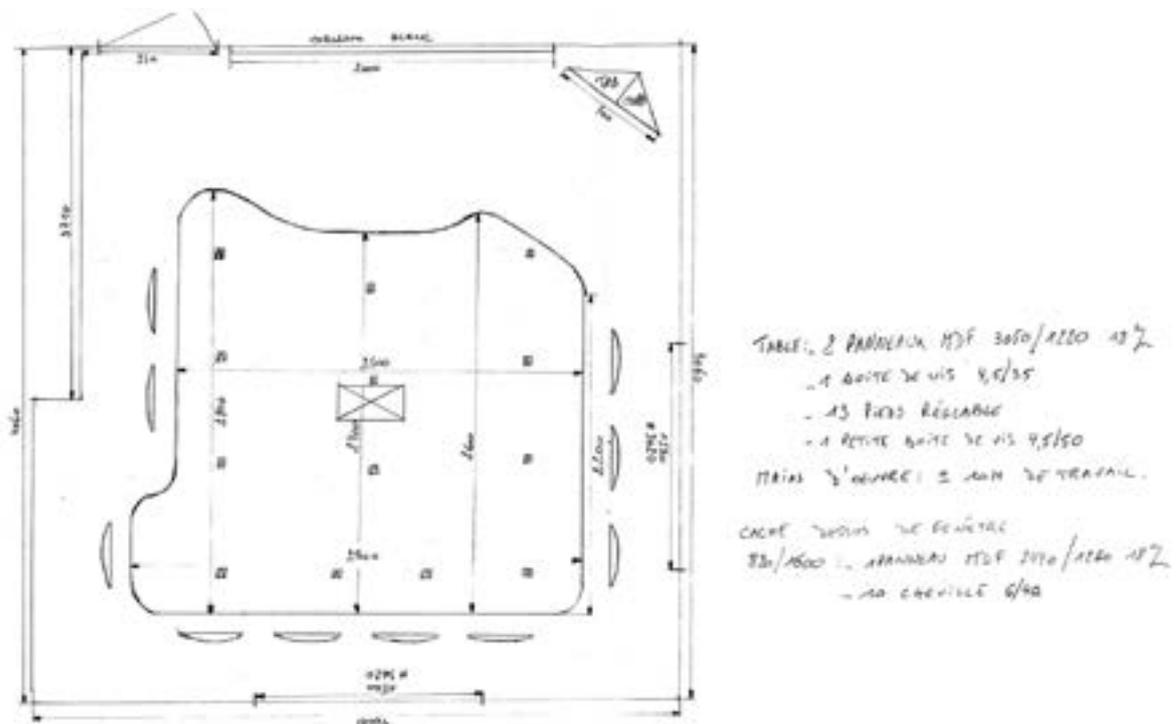
Proposer un projet de réaménagement

Chaque sous-groupe va construire un projet de réaménagement réaliste en fonction des contraintes de la formation. Ce qui va nécessiter la réalisation des recherches et tâches suivantes qui vont faire naturellement appel à des savoirs en lecture, écriture, mathématiques, informatiques :

- mesurer la pièce ;
- dessiner le plan de la pièce en y intégrant une table adaptée aux dimensions et les besoins du cahier des charges (rideaux, tableau,...) ;
- lister les matériaux (vis, bois,...) et la quantité nécessaires à la réalisation du projet ;
- envisager le trajet pour transporter les matériaux depuis les points de vente ;
- avoir une information du cout des matériaux en tenant compte des contraintes administratives des financeurs de la formation (3 offres de prix sont obligatoires pour chacun des matériaux) ;
- rechercher 3 fournisseurs pour les matériaux et la main-d'œuvre sur internet ;
- mettre en page les offres sur ordinateur ;
- écrire un devis détaillé selon l'offre choisie ;
- préparer une présentation orale argumentée du projet de réaménagement et de son cout.

Présenter son projet

Chaque sous-groupe va présenter le fruit de sa recherche : le plan de réaménagement et l'offre de prix. Il va aussi expliquer en quoi sa proposition est intéressante pour le groupe du point de vue du bien-être, du cout,... En fonction des présentations, le groupe évalue avec la formatrice quel projet répond le mieux au cahier des charges et le choisit pour le mener à bien.



Plan construit par l'un des sous-groupes

Réaliser le projet

Le groupe va commander les matériaux nécessaires, puis construire la table et réaménager le local conformément aux décisions prises collectivement.



Évaluer le projet

Des évaluations régulières ont lieu à chaque moment clé du projet en se basant sur la partie carnet de bord de Mes chemins d'apprentissages. La formatrice pose les questions suivantes :

- qu'avons-nous fait ?
- comment y est-on arrivé ?
- qu'est-ce que ce travail m'a apporté, qu'est-ce que j'ai appris ?

Elle note les réponses des apprenants au tableau. Puis, individuellement, chacun note dans la partie carnet de bord de Mes chemins d'apprentissages ce qui est porteur pour lui.

En fin de projet, une évaluation s'appuie sur la Roue à remplir pour mettre à plat les différents aspects du travail de recherche. La formatrice procède en plusieurs temps. Elle demande à chacun de réaliser une carte mentale représentant l'expérience du projet, puis le groupe réalise une carte mentale commune qui se trouve ci-dessous :

Ensuite chaque élément de la Roue rectangulaire est nommé, expliqué et inscrit sur une affiche. Puis complété à partir des cartes mentales individuelles. Le groupe ajoute d'autres aspects du projet si certains semblent avoir été oubliés. Les éléments des affiches sont rassemblés dans la Roue. Il apparaît que tous les domaines de l'alphabétisation populaire ont été travaillés. Ce projet a notamment permis de travailler naturellement de nombreux concepts mathématiques.

Le groupe va également réaliser deux évaluations collectives : une pour lui-même et une pour l'extérieur :

- **Un carnet de bord du groupe** : À partir des carnets de bord individuels de Mes chemins d'apprentissages constitués au fil de la formation, le groupe crée un carnet de bord collectif. Les apprenants vont reconstituer les étapes du projet et identifier l'ensemble des apprentissages réalisés pour les consigner dans ce carnet de bord du groupe.
- **Un carnet de bord collectif** pour l'extérieur au groupe : À partir de ce carnet de bord collectif, le groupe va sélectionner ce dont il est fier et qu'il souhaite montrer à l'extérieur et créer un carnet de bord collectif pour l'extérieur. Mes chemins d'apprentissages reste lui un outil personnel.



S'AUTORISER - OSER

- A réagir à une situation de formation insuffisante, à manifester son mécontentement.
- A agir face à cette situation insuffisante, à prendre les choses en main.
- A prendre position et défendre son point de vue puis celui de son groupe.



CONSTRUIRE ENSEMBLE

- Mettre un travail de recherche en groupe.
- Se partager les tâches.
- S'appuyer sur les compétences du groupe.



INFORMATIONS NÉCESSAIRES AU PROJET

- Contraintes administratives des financeurs de la formation.
- Ce qu'est un cahier des charges, un devis.
- Les matériaux nécessaires à la construction d'une table, où on les trouve.
- Leurs coûts.



ECOUTER - PARLER

- Présenter un travail de recherche.
- Argumenter la pertinence des choix.
- Triangler pour demander des informations.



TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

- Rechercher des documents sur internet.
- Mettre en page les offres sur ordinateur pour les comparer.
- Écrire un devis détaillé.
- Utilisation Excel, calculatrices.

DES MATHS POUR REFLECHIR, ARGUMENTER, CONQUAINRE

- Réaliser et présenter plan d'aménagement du local : argumenter en quoi il est pertinent.

DES MATHS POUR APPREHENDER L'ECONOMIE ET L'ARGENT

- Calculer les quantités nécessaires de matériaux pour construire la table (additionner, soustraire).
- Comparer des prix.
- Estimer le coût des matériaux.
- Calculer des pourcentages.



TRAITER ET PRESENTER DES DONNEES

- Chercher, analyser, interpréter et présenter des données.
- Synthétiser et présenter les données.
- tableaux en lien avec l'appel d'offre et l'analyse des devis
- recherche et mise en correspondance de deux informations éloignées
- Logique : travail sur les logiques propres à la personne et sur les logiques externes (données proposées par les moteurs de recherche, les appels téléphoniques...)



CRÉER - AGIR - TRANSFORMER

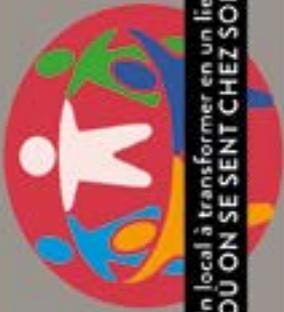
- Apprendre à écouter les autres, ce qu'ils ont à dire.
- Application avec les amis : apprendre à mieux dialoguer, mieux réfléchir.
- On apprend à avoir plus confiance en soi.
- On devient autonome, on s'en sort plus facilement et on s'étonne de notre rapidité d'apprentissage.
- voir le positif.
- Voir des choses que l'on peut faire.
- Trouver un métier qui valorise nos connaissances.
- Reprendre une formation faite aux environs.
- On apprend à mieux connaître la ville, la politique, en visite des endroits où l'on ne serait jamais allé seul.
- Savoir aller chercher les informations utiles.



SE SITUER

- Se situer dans le groupe.
- Suivre ses apprentissages.
- Analyser les stratégies utilisées et les manières d'apprendre.
- Analyser le fonctionnement du groupe.
- Evaluer le travail réalisé.

une pratique sociale



une pratique professionnelle

une pratique personnelle

Un local à transformer en un lieu « OÙ ON SE SENT CHEZ SOI »

une pratique culturelle



ACTIONS, TÂCHES NÉCESSAIRES AU PROJET

- Définir le projet
- Créer le cahier des charges de l'aménagement du local
- Créer un carnet de bord du groupe
- Faire une proposition de réaménagement conforme au cahier des charges
- Evaluer régulièrement l'avance du travail en groupe, les stratégies, les apprentissages
- Présenter et argumenter sa proposition à l'ensemble du groupe
- Choisir une proposition
- Réaliser le projet
- Evaluer le projet

DES MATHS POUR COMMUNIQUER

Utiliser et comprendre français des mathématique et langage mathématiques

DES MATHS POUR S'INFORMER ET INFORMER

- Chercher, lire, organiser, analyser, interpréter et présenter des données
- Réaliser et présenter plan d'aménagement du local
- Réaliser et présenter plan de la table
- Choisir la représentation adéquate à la communication des données : soit forme de tableaux pour les offres de prix



CHERCHER DES REPONSES AUX QUESTIONS / PROBLEMES/ENIGMES

- Analyser, comprendre et résoudre les problèmes posés par la situation
- Concevoir les procédures adaptées et choisir les outils mathématiques nécessaires à la réalisation de la table, du plan, des appels d'offres, de l'analyse des devis.



REFLECHIR - CHERCHER - SE QUESTIONNER

- Penser à ce dont a besoin pour se sentir bien dans le local.
- Réfléchir à ses intentions lors de la recherche d'informations.
- Questionner les différentes options avant d'opérer des choix.
- Choisir en fonction de critères la proposition la plus adaptée à la demande.



COMPRENDRE LE MONDE

- Comprendre le contexte de la formation.
- Découvrir le monde de financement de l'association, le concept de subside et les contraintes qui y sont liées (celles que justifie tout achat par 3 offres concurrentes et argumenter ses choix).



SAVOIRS NÉCESSAIRES AU PROJET

Histoire, sciences, géopolitiques...

- Economiques :
- Financement des associations,
- Fonctionnement du marché, des entreprises - offre - demande.
- Technologiques :
- Comment on construit une table.



LIRE - ECRIRE

- Lire un cahier des charges, les offres et devis.
- Développer le vocabulaire de la construction.
- Écrire une liste de matériaux.
- Écrire un appel d'offre détaillé.



PRATIQUES ARTISTIQUES

- Inventer une table et la créer.

DES MATHS POUR S'EMERVEILLER, CREER

- Un plan de table original, esthétique et pratique

DES MATHS POUR APPREHENDER LE TEMPS ET L'ESPACE

- Visualisation et structuration de l'espace par la manipulation d'objets, de solides :
- Mesurer le local :
- Calculer la superficie :
- Calculer l'écoballe :
- Dessiner le plan de la pièce à l'écoballe.



UTILISER LES OUTILS MATHÉMATIQUES

Nombre et numération, opérations, fractions, pourcentages, graphiques

- Nombre : numération décimale, proportions, fractions (à partir des prises de mesures).
- Grandeurs : manipuler des solides, construire des formules pour les calculs des superficies.
- Espace et géométrie : lecture de plans, agrandir, réduire des figures pour associer géométrie et proportionnalité, passer d'un solide à ses représentations planes et inversement, construire des formes...

2.3 « Les messagers de l'alpha » – Création d'un jeu de société, outil de sensibilisation à l'analphabétisme et l'alphabétisation

Réalisation du groupe « Y'a pas d'âge » de Lire et Écrire Namur en partenariat avec l'asbl Cultures&Santé

Récit de Geneviève Godenne – Lire et Écrire Namur

Le groupe « Y'a pas d'âge » est un groupe d'apprenants et d'anciens apprenants qui mène des actions de sensibilisation dans une visée de transformation sociale. Les apprenants – en difficulté de lecture et d'écriture – s'engagent dans ce groupe pour faire entendre leur parole et leurs réalités, mener des actions de lutte contre l'analphabétisme et faire reconnaître l'alphabétisation comme un droit pour tous. Ce groupe participe au réseau des apprenants de Lire et Écrire (voir encadré).

Le réseau des apprenants de Lire et Écrire

Outre l'utilisation, dans toutes ses actions de formation, de pédagogies émancipatrices qui impliquent d'analyser les relations de pouvoir et d'instaurer des modes d'exercices du pouvoir et dès lors de participation, Lire et Écrire développe également un « réseau des apprenants », constitué de groupes d'apprenants et d'anciens apprenants, dont les projets de **participation engagée en vue de la transformation sociale** se construisent selon les critères suivants :

- Le réseau est un espace de construction de parole et d'actions dans l'espace public.
- L'enjeu du projet est le changement social à partir, par, et avec les personnes directement concernées.
- Le projet se construit à partir de l'engagement des apprenants et ex-apprenants en tant qu'acteurs clés de la lutte pour l'accès à une alphabétisation de qualité et une meilleure prise en compte des personnes analphabètes dans la vie sociale.
- Le réseau est un projet ancré localement.
- Le projet implique, au niveau du mouvement Lire et Écrire, des rencontres de connexion (mises en relations, échanges, voire confrontations).
- Le projet utilise une méthodologie commune, « le Juste et l'Injuste », basée sur la dynamique des Intelligences citoyennes.
- Le projet s'inscrit dans le mouvement Lire et Écrire en articulation avec les espaces organisationnel et institutionnel.
- La participation à l'action publique se fait sur base volontaire dans un cadre explicité.

Dans une société à la scolarité obligatoire, le groupe a fait le choix d'agir au sein de l'acteur clé de la fabrication de l'analphabétisme : l'école. Pour éviter que d'autres enfants, comme eux, vivent une situation d'exclusion du monde de l'école et des savoirs de base, ces apprenants ont décidé d'aller à la rencontre d'élèves dans leurs écoles pour découvrir et questionner avec eux l'analphabétisme et l'alphabétisation.

« J'aimerais bien revoir plus tard les enfants et qu'ils me disent qu'ils ont réussi à l'école et qu'ils ont un travail. Je me dirais que ce que j'ai fait, ça a servi à quelque chose. J'aimerais qu'aller dans les écoles, ça change quelque chose. »

« J'aimerais que les enfants se donnent un coup de main, plutôt que de se moquer de celui qui a des difficultés. »

« Moi, c'est pour les enfants. Quand je vois par quoi je suis passé. Je n'ose pas dire que je ne sais pas lire et écrire. Je n'ai pas envie que les enfants soient comme ça quand ils seront plus grands. »

Pour ce faire, le groupe a exprimé le souhait de se doter d'un outil qui encourage les échanges avec des enfants de classes de fin de primaire. L'idée de créer un jeu est ainsi née car c'est un outil d'animation ludique et attractif pour des enfants, qui peut se transmettre facilement à d'autres apprenants qui souhaiteraient s'inscrire dans les actions de sensibilisation.

Le groupe a conscience de ses propres limites et des compétences nécessaires à la création d'un jeu de société. La formatrice fait ainsi appel à l'asbl Cultures&Santé pour accompagner la création puis la diffusion du jeu. Les animateurs de Cultures&Santé interviendront dans le groupe une séance par mois.

Ce travail de longue haleine durera près de trois ans. Il sera ponctué de différents moments d'évaluation qui permettront aux apprenants de s'engager dans la durée dans le projet, d'y mettre du sens, de visualiser leurs apprentissages et les effets du projet dans leur vie. Des évaluations ont ainsi lieu qui permettent à chacun de situer le projet, de s'y situer.

« Si on continue à l'allure à laquelle on est maintenant, je crois qu'on va y arriver. Y arriver, on y arrivera de toute façon. À partir de toutes les idées, on va trier et après, on en discutera. »

« Moi je suis toujours motivé et je serai content quand le projet sera terminé. J'espère que dans l'avenir il n'y aura plus d'enfants qui arrivent comme nous et j'ai envie qu'ils aient un avenir correct. »

Au début de chaque séance, le groupe se rappelle ce qui a été fait la séance précédente, puis à la fin, à l'oral, le groupe fait état de l'avancement du jeu et de son ressenti.

À des moments précis, l'évaluation servira plus à faire le point. Une ligne du temps construite en début de projet sera complétée à des moments clés et permettra de visualiser toutes les étapes déjà franchies et les réalisations concrètes. Elle aidera à définir le plan de travail pour les mois suivants. Ce travail permet de se rappeler les différentes étapes du projet, de mettre des mots sur ce qui a été appris au stade en question, ainsi que d'exprimer les effets du projet dans la vie des apprenants à partir du jeu « Motus ». Un exemple d'effets exprimé par un des apprenants : « Je suis plus franc, j'ai plus confiance en moi, ma confiance a décuplé. Je suis dans la réflexion. »

Ces trois ans de travail à la création puis l'animation du jeu ont été construits selon les étapes suivantes :

Définir le cadre de travail

- questionner le projet et en définir les contours avec plus de précisions ;
- définir l'engagement de chacun dans le projet ;
- faire un inventaire des ressources du groupe ;
- créer la ligne du temps du projet ;
- définir les objectifs poursuivis avec le jeu de société.



S'AUTORISER - OSER

- oser s'engager avec un groupe dans un projet sur une longue durée (plusieurs années)
- s'autoriser à se questionner sur son parcours
- aborder et approfondir une problématique de société qui touche personnellement
- apporter son témoignage et à transformer en outil d'apprentissage
- témoigner en public
- animer un groupe d'enfants
- mettre ses limites pour se respecter, se protéger
- se dépasser, vivre des expériences inédites
- dépasser le stress



CONSTRUIRE ENSEMBLE

- créer une identité de groupe « Y a pas d'âge »
- découvrir la richesse de construire en groupe
- créer un cadre de travail où les savoirs et compétences de chacun sont mobilisés
- apprendre des personnes extérieures au groupe (les accompagnateurs de l'aidé Cultures et Santé, un comédien)
- confronter ses productions et réflexions à des regards extérieurs et critiques :
- sensibilisateurs de Lire et Écrire, enseignants, groupes d'élèves
- développer une pratique de la coconstruction et de la création collective



INFORMATIONS NÉCESSAIRES AU PROJET

- les différents éléments qui constituent le jeu
- des informations chiffrées sur la problématique de l'analphabétisme

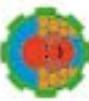


ÉCOUTER - PARLER

- s'exprimer dans le cadre d'un brainstorming
- témoigner de son vécu
- présenter les différents éléments d'un jeu
- donner un point de vue argumenté
- négoier
- les techniques de prise de parole en public
- adapter la manière de présenter en fonction de la situation (entre pairs en formation, devant des enfants en animation)



TECHNOLOGIES de l'information et de la communication



Paroles d'apprentis

- « On ne l'occupait pas de moi à l'école, on se disait que je n'étais pas capable d'apprendre et donc on me laissait en plan, il ne faut plus que ça arrive à d'autres enfants, il faut changer l'école »
- « Au début, on est un peu timide, c'est l'incertain. On se présente. Les élèves se présentent aussi et le cocon s'ouvre »
- « Je parle plus facilement, j'ai plus confiance en moi. Je suis plus intéressé dans les



SE SITUER

- situer ce que chacun apporte dans le projet
- se positionner comme participant ou comme animateur en fonction des situations et adapter sa posture et son langage
- situer régulièrement les apprentissages et les effets du projet
- situer les étapes du projet sur une ligne du temps
- situer l'importance de s'inscrire dans la durée pour réaliser un projet d'une telle ampleur
- se positionner comme « acteur » dans la société
- passer du « je » au « nous »

une pratique sociale

une pratique personnelle



SENSIBILISER À L'ANALPHABÉTISME

Le jeu « Les messagers de l'alpha »

une pratique culturelle



ACTIONS, TÂCHES NÉCESSAIRES AU PROJET

- définir le cadre de travail
- découvrir et déconstruire des jeux de société
- définir le contenu et la forme du jeu et créer un prototype du jeu
- travailler sur le rôle d'animateur lors des interventions dans les classes
- rechercher de l'information, creuser, approfondir la problématique de l'analphabétisme
- réaliser la maquette du jeu
- confronter la création à des regards extérieurs au groupe, tester le jeu
- créer une nouvelle version du prototype
- se former à l'animation du jeu
- production de feuillets par « Cultures et Santé » puis présenter et/ou animer le jeu



MATHÉMATIQUES

- des informations chiffrées sur la problématique de l'analphabétisme

CRÉER - AGIR - TRANSFORMER

conversations. Je m'enrichis de ce que l'on fait. Je suis plus attentif, j'écoute mieux et donc je participe plus quand je suis avec d'autres personnes »

- « Je suis plus franc, j'ai plus confiance en moi, me confie à d'autres. Je suis dans la réflexion »
- « J'ai beaucoup évolué. J'ai plus parlé. Je me suis rendu compte qu'il y avait beaucoup de travail pour construire le jeu. Ça qui reste difficile, c'est de se présenter »



REFLECTIR - CHERCHER - SE QUESTIONNER

- réfléchir aux différentes formes de jeu
- trier et sélectionner les informations pertinentes pour le jeu
- créer des catégories de cartes, d'idées
- se questionner sur comment on apprend
- se questionner sur le travail d'animation
- changer de regard en confrontant ses représentations à celles des autres



COMPRENDRE LE MONDE

- découverte de ses ressources : ludothèque, centre ressources de Cultures et Santé
- découverte de personnes ressources : accompagnateurs de Cultures et Santé, comédiens, enseignants, animateurs de Lire et Écrire, ...
- développer une vision sociétale de l'analphabétisme
- le rôle de l'école dans la fabrique de l'analphabétisme, la reproduction des inégalités



SAVOIRS NÉCESSAIRES AU PROJET

Histoire, sciences, géopolitique

- les savoirs d'expériences des personnes en situation de difficulté de lecture et d'écriture
- des savoirs sociologiques, historiques
- l'ensemble des éléments nécessaires à la réalisation d'un jeu




LIRE - ÉCRIRE

- lire différentes règles de jeu, différents feuillets techniques du jeu
- lire différents documents informatifs sur l'analphabétisme dont « questions sur l'analphabétisme » publié par LEE Communauté Française
- lire et analyser des articles de presse publiés à l'occasion de la journée internationale de l'analphabétisme
- lire un tableau à double-entrée et l'utiliser pour créer des catégories
- « lire me permet de voyager à mon rythme »
- « je lis pour me libérer de la vie quotidienne, pour quitter l'instant »
- inscrire dans un agenda les réunions et se rendre-vous personnels



PRATIQUES ARTISTIQUES

- réaliser une maquette de jeu : découpage, collage de cartes, de pictogrammes, de textes

Paroles de la formation

- « Maintenant, j'ose parler à des personnes que je ne connais pas »
- « Mon fils s'est souvent moqué de moi, mais quand il a vu le jeu, il m'a félicité »
- « Les apprentis donnent un nouveau statut à un vécu souvent difficile pour en faire quelque chose de valorisant et utile »
- « Nous constatons une évolution manifeste des apprentis dans la compréhension et l'analyse de l'illettrisme en tant que problème de société »

Découvrir et déconstruire des jeux de société

- découvrir des jeux de société ;
- tester un certain nombre de jeux et apprendre à jouer.

Définir le contenu et la forme du jeu

- définir les caractéristiques du jeu à construire, choix de créer un jeu de cartes ;
- trouver des jeux aux caractéristiques similaires pour s'en inspirer ;
- créer une fiche technique de l'outil : décider ce qui doit se trouver dans le jeu à partir d'une animation autour d'une boîte vide qui représente le jeu.

Créer un prototype du jeu

- à partir de la première fiche technique réalisée par le groupe, présentation au groupe par Cultures&Santé d'une version retravaillée soumise à l'analyse critique du groupe ;
- définition de catégories de cartes en réalisant un classement : actions/infos/ témoignages ;
- travail sur le contenu de ces cartes en croisant les représentations des apprenants sur « Lire et Écrire » et les catégories de cartes à l'aide d'un tableau à double entrée.

Travailler sur le rôle d'animateur lors des interventions dans les classes

- raconter le projet à une personne extérieure au groupe et inconnue ;
- analyser les facilitateurs et freins de chacun pour animer.

Rechercher de l'information, creuser, approfondir la problématique de l'analphabétisme

Alimenter des cartes « témoignages » ne pose pas de problème au groupe qui s'appuie sur son vécu, par contre trouver des cartes « actions » et « infos » s'avère plus difficile, d'où l'organisation d'un certain nombre de rencontres pour enrichir les réflexions du groupe et alimenter le jeu en construction :

- rencontre avec une enseignante afin d'avoir son point de vue d'institutrice par rapport à ce qui a déjà été produit ;
- visite d'une exposition interactive sur l'alphabétisation réalisée par le pôle sensibilisation de Lire et Écrire Namur à l'intention d'étudiants assistants sociaux ;
- apport de l'expertise du pôle sensibilisation de Lire et Écrire Namur sur l'analphabétisme en proposant 10 informations qui devraient absolument se trouver dans le jeu ;
- lecture de l'outil de référence « Questions sur l'alphabétisation » publié par Lire et Écrire afin de créer les cartes « infos » du jeu ;
- lecture et analyse d'articles de presse publiés à l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation ;
- visionnage du film documentaire « I comme illettré ».

Réaliser la maquette du jeu

- expérimentation par le groupe du jeu « Dixit Jinx » qui servira de modèle pour l'outil en construction ;
- réalisation de la maquette du jeu par le découpage de cartes, le collage de pictogramme et de textes sur les différentes faces des cartes ;
- travail d'écriture pour la finalisation des cartes et des divers éléments qui composent l'outil par l'animatrice de Lire et Écrire à partir des traces du travail mené jusque-là dans les ateliers.

Confronter la création à des regards extérieurs au groupe, tester le jeu, créer une nouvelle version du prototype

- constitution d'un comité de lecture afin de réunir différents professionnels du monde de l'enseignement et de l'alpha. Ce comité de lecture a pour mission de porter un regard critique sur l'outil en construction pour que celui-ci soit adapté au mieux au public visé et aux réalités de terrain ;
- test de l'outil dans une école primaire, une école secondaire et auprès de différents groupes d'apprenants en utilisant les apports de la démarche du croisement des savoirs ;
- Suite aux premiers tests réalisés, le prototype du jeu a été modifié.

Se former à l'animation du jeu

Parallèlement à la construction de l'outil, le groupe a poursuivi de manière systématique des exercices en lien avec le rôle d'animateur qu'il devra assurer lors des interventions dans les classes. Lors de chaque réunion, les participants avaient pour mission de se mettre en situation, de se présenter et de présenter le groupe « Y'a pas d'âge » comme s'ils se trouvaient face à une classe. À tour de rôle, certains prenaient la parole, d'autres observaient.

« Je me suis rendu compte que je parle avec des mots à moi et que ce n'est pas toujours correct. »

Pour travailler les prises de parole en public qui inquiètent et posent des difficultés aux apprenants, il est fait appel à un comédien qui va animer 5 séances à partir de mises en situation de présentation du jeu. Lors d'une de ces séances, le titre est trouvé : « Les messagers de l'alpha ».

Production de l'outil par Cultures&Santé

Sortie du jeu « Les messagers de l'alpha », composé :

- du jeu « Les messagers de l'alpha » dont l'utilisation permet la découverte de multiples informations sur l'analphabétisme et l'alphabétisation, par le biais d'activités ludiques et dynamiques ainsi qu'à travers de nombreux témoignages. Il a été pensé et testé pour toucher un public scolaire à partir de la 5e primaire et/ou à partir de 10 ans ;
- d'un manuel pour le formateur ou la personne relai qui entend soutenir la mise en place par les apprenants d'un projet de sensibilisation à l'analphabétisme et à l'alphabétisation dans les écoles.

Début de la diffusion : présenter et/ou animer le jeu

Pour soutenir les apprenants dans leurs prises de parole, le groupe réalise des fiches mémo contenant les informations à transmettre. L'outil sera présenté par une partie des apprenants dans différents lieux :

- au Salon de l'Éducation qui se déroule à Charleroi ;
- lors de la participation à un colloque organisé par Lire et Écrire Suisse sur le thème des apprenants acteurs de la sensibilisation à la question de l'analphabétisme ;
- lors de formations ou réunions de travail, à des futurs formateurs en alphabétisation et à des formateurs déjà en fonction.

POUR ALLER PLUS LOIN

Les trois démarches présentées ci-avant ont comme point commun la réalisation d'un projet. La pédagogie du projet est effectivement au cœur de l'alphabétisation populaire. Elle n'est cependant qu'un cadre général. Pour définir, construire et mener à bien des projets permettant le développement du pouvoir de penser, de créer, d'agir, de connaître..., les apports d'autres pédagogies, méthodes et techniques, cohérentes avec les principes émancipateurs de l'alphabétisation populaire, présentés dans les parties précédentes de ce document, sont nécessaires.

L'alphabétisation populaire croise les approches développées par les mouvements d'éducation populaire des adultes avec celles développées par les mouvements d'éducation nouvelle.

Sont répertoriés ci-après des ressources bibliographiques permettant de découvrir ces principales approches. Celles-ci sont organisées autour de : la pédagogie du projet, l'approche de Paulo Freire, Reflect-Action, le Juste et l'Injuste, l'Entraînement mental, les pédagogies de la réciprocité (réseaux d'échange de savoirs, formation-action-recherche, croisement des savoirs, la recherche action participative), ainsi que les principes et apports de l'éducation nouvelle dont la pédagogie Freinet, etc.

Chacune d'entre elles fera l'objet d'une publication progressive sur le site de Lire et Écrire.

La pédagogie du projet

Références théoriques

TILMAN Francis

Pour une pédagogie du projet émancipatrice
juillet 2006 (<http://legrainasbl.org/index>).

[php?option=com_content&view=article&id=131](http://www.lire-et-ecrire.be/php?option=com_content&view=article&id=131))

BADICHE Cécile

Pour une alternative à la formation des exclus : le travail en projet collectif

CLAP, 1989

GOFFINET Sylvie-Anne

Balises pour la mise en œuvre d'une pédagogie du projet émancipatrice

in *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016
(www.lire-et-ecrire.be/ja200)

Présentation de pratiques

Lire et Écrire

Printemps alpha 2016.

Œuvres présentées par les apprenants

(sur le thème des langages populaires, des mots du quotidien, des mots d'ici et d'ailleurs),
Libramont, 19 mai 2016 (www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/catalogue_printemps_alpha_2016.pdf)

La pédagogie du projet

Journal de l'alpha, n°200, 1^{er} trimestre 2016
(www.lire-et-ecrire.be/ja200)

articles de : Linda VAN MOER et Samuël COLPAERT ; Caterina MORABITO ; Nicole COSSIN ; Françoise PIERARD, Mirjana CIOK et Charles DIFFELS ; Najya SI M'HAMMED, Dominique DURIEUX et Denis MANNAERTS ; Delphine CHARLIER, Brigitte DUBAIL, Didier HANCHARD, Sybille van der STRATEN, Gene WAUTIER et Pascale LASSABLIÈRE

VAN CUTSEM Christian

L'espace universel

[DVD présentant le projet pédagogique mené par Kim Huynh de l'association SAMPA à Bruxelles], VIDEP, 2010 (présentation : www.cvb-videp.be/cvb/fr/catalogue/film/id/158)

DEMETS Marilyn et DENGHIEN Sabine
Participation à un Forum des usagers des soins de santé. Histoire d'un film
 in *Journal de l'alpha*, n°164, juin 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja164)

Équipe pédagogique de Lire et Écrire
 Centre-Mons-Borinage
Équilibre alimentaire et hygiène de vie. Premières animations qui marquent le début d'une action en faveur du droit à la santé
 in *Journal de l'alpha*, n°164, juin 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja164)

GRANTINE Serge, DUFOUR François et GODENIR Anne
Opération « toilettes propres »
 in *Journal de l'alpha*, n°164, juin 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja164)

DE VLEESCHOUWER Anne
« Histoires et Diversités »
 un projet d'ouverture à l'Autre sur fond d'histoire collective, in *Journal de l'alpha*, n°169, juin 2009 (www.lire-et-ecrire.be/ja169)

Pratiques théâtrales
Journal de l'alpha, n°171, novembre 2009
 (www.lire-et-ecrire.be/ja171)
 articles de : Anne DE VLEESCHOUWER ;
 Pascale HILHORST ; Valérie LEGRAND et
 Jérémie PIOLAT ; Sophie COUDOU ;
 Philippe DUMOULIN, Hédia BACCAR,
 Michel MASLINGER et Delphine HUBERT ;
 Jacinthe MAZZOCCHETTI ;
 Danielle DUSCHESNE (interview de)

ANTONUTTI Véronique (interview de)
« Lire et Écrire en chansons ».
Quand la musique devient le principal vecteur d'apprentissage de la langue
 in *Journal de l'alpha*, n°177, février 2011
 (www.lire-et-ecrire.be/ja177)

LASSABLIÈRE Pascale, DEMORTIER Isabelle et GRECO Lilo
« Les Rebelles de l'illettrisme ». Ou le vécu de de l'illettrisme raconté en bande dessinée
 in *Journal de l'alpha*, n°179, juin 2011
 (www.lire-et-ecrire.be/ja179)

VERMEULEN Martine (interview de)
Autour des citronniers... [démarche pédagogique autour d'un film]
 in *Journal de l'alpha*, n°181, novembre-décembre 2011 (www.lire-et-ecrire.be/ja181)

ANNET Dominique
Participation à un festival du film social
 in *Journal de l'alpha*, n°181, novembre-décembre 2011 (www.lire-et-ecrire.be/ja181)

WATTIAUX Karyne en collaboration avec Mariska FORREST
« Il est comment ton Bruxelles ? »
 in *Journal de l'alpha*, n°183, mars-avril 2012
 (www.lire-et-ecrire.be/ja183)

FONTAINE France
« À la belle étoile »
 in *Journal de l'alpha*, n°183, mars-avril 2012
 (www.lire-et-ecrire.be/ja183)

BECQ Hélène
Place de l'écrit dans la réalisation d'un projet de développement durable. Un exemple concret d'alphabétisation intégrée
 in *Journal de l'alpha*, n°187, janvier 2013
 (www.lire-et-ecrire.be/ja187)

GODENNE Geneviève et RASSENEUR Delphine
« Miraclic ». Histoire de rencontres... naissance d'une histoire
 in *Journal de l'alpha*, n°188, mars-avril 2013
 (www.lire-et-ecrire.be/ja188)

DUCHESNE Dany, KALISA Etienne et NDIAYE Jean-Pierre
Du mieux vivre ensemble à une réflexion sur les droits de l'homme
 in *Journal de l'alpha*, n°191, novembre-décembre 2013 (www.lire-et-ecrire.be/ja191)

TSIOLAKOUDIS Lydia
« Bienvenue en Belgique ». Cinq thématiques pour aborder la citoyenneté dans un contexte historique
 in *Journal de l'alpha*, n°191, novembre-décembre 2013 (www.lire-et-ecrire.be/ja191)

LASSABLIÈRE Pascale
Quand des apprenants dressent le profil de l'école idéale
 in *Journal de l'alpha*, n°194, 3^e trimestre 2014
 (www.lire-et-ecrire.be/ja194)

LASSABLIÈRE Pascale
Un atelier philo pour se reconnaître hommes et femmes à travers le partage d'expériences
 in *Journal de l'alpha*, n°195, 4^e trimestre 2014
 (www.lire-et-ecrire.be/ja195)

RANDA Françoise, WATTIAUX Karyne et CLARK Gaëlle
Pratiques d'ateliers : pas à pas vers l'édition d'un livre... rendue possible par une suite de partenariats à rebondissements
 in *Journal de l'alpha*, n°206, 3^e trimestre 2017
 (www.lire-et-ecrire.be/ja206)

MUNOZ Silvia, LEGRAND Valérie et GAILLOT Astrid
L'alimentation, un thème pour comprendre et agir dans le monde. Histoire d'un projet en mouvement
 in *Journal de l'alpha*, n°206, 3^e trimestre 2017
 (www.lire-et-ecrire.be/ja206)

L'Atelier des lettres (Québec)
Nou, les écrivains. Une histoire d'écrivains analphabètes
 [DVD], 2011 (présentation :
<https://vimeo.com/32543638>)

Et encore bien d'autres articles au fil des ans et des numéros du Journal de l'alpha...

Pédagogie conscientisante

Références théoriques

Paulo Freire, maître à penser de l'alpha ?
Journal de l'alpha, n°103, février-mars 1998
 (www.lire-et-ecrire.be/ja103)

DVV International
10^e anniversaire de la mort de Paulo Freire
Éducation des Adultes et Développement, n°69, 2007 (www.dvv-international.de/fr/education-des-adultes-et-developpement/numeros/ead-692007)

GARIBAY Françoise et SEGUIER Michel (coord.)
Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire
 Syllepse, 2009

FREIRE Paulo
L'éducation pratique de la liberté
 ASDIC/Éditions W, 1996

FREIRE Paulo
Pédagogie des opprimés. Suivi de Conscientisation et révolution
 FM/Petite collection Maspero, 1977

FREIRE Paulo
Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative
 Érès, 2006

CHAPOTTE André (interview de)
Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation
 in *Journal de l'alpha*, n°163, avril 2008 (www.lire-et-ecrire.be/ja163)

GOFFINET Sylvie-Anne
Évolution de la pensée de Paulo Freire. De « L'éducation, pratique de la liberté » à « Conscientisation et révolution »,
 in *Journal de l'alpha*, n°163, avril 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja163)

Présentation de pratiques

DAUPHIN Chantal et DAVID Françoise
Coups de gaz et d'électricité. Dossier pédagogique pour la campagne d'alphabétisation
 Lire et Écrire/FUNOC, 1986

DE VLEESCHOUWER Anne
Sensibiliser le public alpha aux relations Nord/Sud : quelques tentatives et réflexions
 in *Journal de l'alpha*, n°151, février-mars 2006
 (www.lire-et-ecrire.be/ja151)

ADAM Patrick et BERGHMANS Lucien
De la perche du Nil à la mondialisation
 in *Journal de l'alpha*, n°151, février-mars 2006
 (www.lire-et-ecrire.be/ja151)

PIERDOMENICO Isabelle
Le cercle, expérience de liberté
 in *Journal de l'alpha*, n°163, avril 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja163)

MASSE Fabien
La sous et la suralimentation. Société de consommation et rapports Nord-Sud
 in *Journal de l'alpha*, n°164, juin 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja164)

NEUMAYER Odette et Michel
« L'illettrisme, on en parle nous-mêmes », un colloque d'apprenants qui a notamment permis de dire qui on est et d'où on vient
 in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja166)

DE WOLF Nathalie et DZIERGWA Nadia
Pour prendre distance par rapport aux stéréotypes

in *Journal de l'alpha*, n°169, juillet 2009
 (www.lire-et-ecrire.be/ja169)

MANNAERTS Denis et SAX Charlotte
Le développement durable pour l'éducation permanente. Une démarche pour créer du sens

in *Journal de l'alpha*, n°187, janvier-février 2013
 (www.lire-et-ecrire.be/ja187)

BULENS Cécile et JOSEPH Magali
Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants

in *Journal de l'alpha*, n°194, 3^e trimestre 2014
 (www.lire-et-ecrire.be/ja194)

PAPADOPOULOS Sophia (interview de)
Le débat en alpha... même avec un groupe « oral débutant »

in *Journal de l'alpha*, n°195, 4^e trimestre 2014
 (www.lire-et-ecrire.be/ja195)

DUGAILLY Joëlle et LOONTJENS Anne
Comprendre, analyser et agir dans une société complexe. On y travaille !

in *Journal de l'alpha*, n°195, 4^e trimestre 2014
 (www.lire-et-ecrire.be/ja195)

BULENS Cécile
Débat entre apprenants : comment rendre l'école plus égalitaire ?

in *Journal de l'alpha*, n°195, 4^e trimestre 2014
 (www.lire-et-ecrire.be/ja195)

PELLIN Emilie
Si les amalgames étaient contés...,

in *Journal de l'alpha*, n°204, 1^{er} trimestre 2017
 (www.lire-et-ecrire.be/ja204)

KUYPERS Claire (interview de)
Après le 22 mars. Une animation (quasi) improvisée

in *Journal de l'alpha*, n°204, 1^{er} trimestre 2017
 (www.lire-et-ecrire.be/ja204)

Des pratiques déjà présentées dans « pédagogie du projet » sont aussi des démarches conscientisantes.

Reflect-Action

Références théoriques

ARCHER David et COTTINGHAM Sara
Manuel de conception de Reflect. Une nouvelle approche de l'alphabétisation pour adultes.

Alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires

Actionaid, 1997 (www.reflect-action.org/sites/default/files/u5/Manuel%20de%20Conception%20de%20Reflect.pdf)

PINOY Thierry
La méthode Reflect-Action : une approche de l'alphabétisation proche de celle de Paulo Freire

in *Journal de l'alpha*, n°120, décembre 2000-janvier 2001 (www.lire-et-ecrire.be/ja120)

FORONI Nicolas
Origine et cadre théorique des processus de transformation Reflect-Action

in *Journal de l'alpha*, n°163, avril 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja163)

GILIS Anne
Reflect-Action... processus intégrant les principes d'une démarche interculturelle

in *Journal de l'alpha*, n°163, avril 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja163)

Reflect-Action, présentation et outils sur le site : www.reflect-action.org

Présentation de pratiques

Reflect-Action

Journal de l'alpha, n°163, avril 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja163)

articles de : Axelle DE VOS ; Anne LOONTJENS et Kristine MOUTTEAU (2 articles) ; Loreta MODESTI

DE VOS Axelle (interview de)
Deux jours pour démarrer Reflect-Action
 in *Journal de l'alpha*, n°146, avril-mai 2005
 (www.lire-et-ecrire.be/ja146)

DE VOS Axelle (interview de)
Reflect-Action, la MNLE et la gestion mentale. Quels liens ou comment l'esprit de Reflect-Action traverse-t-il toute la pratique pédagogique ?

in *Journal de l'alpha*, n°162, février 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja162)

Anne LOONTJENS
Le « fleuve de vie » comme un des éléments clés d'un processus de transformation Reflect-Action

in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008
 (www.lire-et-ecrire.be/ja166)

Reflect-Action, différentes pratiques sur le site :
www.reflect-action.org

Dire le Juste et l'Injuste, les intelligences citoyennes

Références théoriques

HANSOTTE Majo

Mettre en œuvre les intelligences citoyennes

Le Monde selon les femmes, 2013
(www.mondefemmes.be/genre-developpement-outils-theories-analyse-declics-genre-intelligence-citoyenne-majo-hansotte-genre.htm)

HANSOTTE Majo

Les intelligences citoyennes et l'émancipation

in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005
(www.lire-et-ecrire.be/ja145)

HANSOTTE Majo

Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes

in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014
(www.lire-et-ecrire.be/ja192)

Présentation de pratiques

PAPADOPOULOS Sophia

Une démarche citoyenne concrète et créative. Quatre intelligences pour agir

in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014
(www.lire-et-ecrire.be/ja192)

VAN MOER Linda et COLPAERT Samuël

« Où on va comme ça ? ». Création d'une affiche monumentale pour montrer que les dés sont pipés

in *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016
(www.lire-et-ecrire.be/ja200)

MORABITO Caterina

« Paroles libres ». Réalisation d'un documentaire avec pour devise : « Créer c'est résister. Résister c'est créer »

in *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016
(www.lire-et-ecrire.be/ja200)

CHARLIER Delphine, DUBAIL Brigitte, HANCHARD Didier, van der STRATEN Sybille, WAUTIER Gene et LASSABLIÈRE Pascale

« Résister, c'est pas commode ». Résister et Reconnaître, ne pas manquer d'R, existeR pour ne pas oublierR »

in *Journal de l'alpha*, n°200, 1^{er} trimestre 2016
(www.lire-et-ecrire.be/ja200)

Réseaux d'échanges de savoirs

Références théoriques

HEBER-SUFFRIN Claire

Apprendre par la réciprocité. Réinventer ensemble les démarches pédagogiques

Chronique Sociale, 2016

HEBER-SUFFRIN Claire

Les Réseaux d'Échanges de Savoirs

in *Journal de l'alpha*, n°88 (n° spécial), avril-mai 1995
(www.lire-et-ecrire.be/ja88)

Présentation de pratiques

Le Printemps de l'Alpha. La Raffinerie, 13 & 14 mai 2004

[rencontre d'apprenants centrée sur l'échange de savoirs], *Journal de l'alpha*, n°142, septembre 2004
(www.lire-et-ecrire.be/ja142)

Formation-action-recherche (FAR)

Références théoriques

VINERIER Anne

Comment accompagner les personnes dans un processus de réapprentissage

Intervention au Forum permanent des pratiques de l'ANLCL. Lyon, 5-7 avril 2005
(<http://lefop-illettrisme38.com/sites/default/files/Comment accompagner les personnes dans un processus de réapprentissage.pdf>)

VINERIER Anne

Dire-lire-écrire des moments de son expérience au sein d'une formation-recherche-action avec des personnes en réapprentissage de savoirs de base

in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008
(www.lire-et-ecrire.be/ja166)

Présentation de pratiques

BULENS Cécile

Place de l'émotionnel dans un atelier de formation-recherche-action

in *Journal de l'alpha*, n°197, 2^e trimestre 2015
(www.lire-et-ecrire.be/ja197)

FAURE Charlotte

Un laboratoire de formation non formelle mis en place avec les apprenants

in *Journal de l'alpha*, n°199, 4^e trimestre 2015
(www.lire-et-ecrire.be/ja199)

Croisement des savoirs

Références théoriques

Groupes de recherche Quart Monde Université et Quart Monde Partenaire

Le croisement des savoirs et des pratiques. Quand des personnes en situation de pauvreté, des universitaires et des professionnels pensent et se forment ensemble

Éditions de l'Atelier/Éditions Quart Monde, 2008

FERRAND Claude (dir.)

Le croisement des pouvoirs. Croiser les savoirs en formation, recherche, action

Éditions de l'Atelier/Éditions Quart Monde, 2008

ATD Quart Monde

La démarche du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté

Repères, août 2016 (www.atd-quartmonde.fr/wp-content/uploads/2015/09/Livret-Demarche-du-Croisement-des-savoirs-diffusion-externe-francais.pdf)

COUILLARD Monique

Pour rendre possible un autre monde, croiser les savoirs et les pratiques

in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014 (www.lire-et-ecrire.be/ja192)

Présentation d'une pratique

CHASSE Isabelle et CORNIQUET Claire

Une expérience de croisement des savoirs

in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014 (www.lire-et-ecrire.be/ja192)

Entraînement mental

Référence théorique

Peuple et Culture (ouvrage collectif)

Penser avec l'Entraînement Mental. Agir dans la complexité

Chronique Sociale, 2003

Récit de vie en formation

Références théoriques

DESMARAIS Danielle

L'alphabétisation en question

Québecor, 2003

DESMARAIS Danielle

La démarche autobiographique, une action d'éducation populaire pour le XXI^e siècle

in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008 (www.lire-et-ecrire.be/ja1665)

Interfédé

Le récit de vie en formation. Sens et enjeux dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle

Les Cahiers de l'Interfédé, n°14, décembre 2014 (www.interfede.be/siteprovisoire/wp-content/uploads/2015/07/Cahiers-IF14-recit-de-vie.pdf)

SIMON Daniel

Le récit de vie comme une fabrique de lien

in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008 (www.lire-et-ecrire.be/ja166)

VILLERS Guy

Identité versus subjectivité dans le récit autobiographique et en formation d'adultes

in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008 (www.lire-et-ecrire.be/ja166)

GOFFINET Sylvie-Anne

Parler du passé pour construire des projets

in *Journal de l'alpha*, n°66, mai-juin 1991 (www.lire-et-ecrire.be/ja66)

Présentation de pratiques

Récits de vie (I) et (II)

Journal de l'alpha, n°65 et 66, avril 1991 et mai-juin 1991 (www.lire-et-ecrire.be/ja65 et www.lire-et-ecrire.be/ja66)

articles de : Marie-France REININGER ; Annie DE LEENER (interview de) ; Joëlle DUGAILLY ; Patrick MICHEL

BENTMIME Fatma (interview de)

« Le livre de Fatma »

in *Journal de l'alpha*, n° 79, mai-juin 1993 (www.lire-et-ecrire.be/ja79)

+ BENTMIME Fatma et MICHEL Patrick

Le livre de Fatma

EPO, 1993 (réédition : Éditions du Collectif Alpha, 2008)

Récits de vie

Journal de l'alpha, n°166, novembre 2008 (www.lire-et-ecrire.be/ja166)

articles de : Bénédicte VERSHAREN et Nathalie DE WOLF ; Pascale HILHORST ; Maurice NIWESE et Francine THIRION ;

Marie-France REININGER ; Léo BURQUEL ;
Muriel VAN BUNNEN et Franck
(interview de) ; Anne LOONTJENS

MAES Frédéric

**« Mon destin est entre les mains de mon père ».
Un livre qui vit par ses lectrices et ses lecteurs**

in *Journal de l'alpha*, n°188, mars 2013

(www.lire-et-ecrire.be/ja188)

+ DIALLO Khadidiatou (avec le soutien de
Frédéric MAES, Patrick MICHEL et
Sophie ZEOLI)

**Mon destin est entre les mains de mon père
(tomes I, II et III)**

Les Éditions du Collectif Alpha (en partenariat
avec GAMS Belgique pour le tome III),
2006, 2011 et 2017

Pédagogie institutionnelle

Références théoriques

OURY Fernand, VASQUEZ Aïda

**De la classe coopérative à la pédagogie
institutionnelle**

Maspero, 1971 (réédité par Matrice en 1992)

DE SMET Noëlle

**Comment pratiquer la pédagogie
institutionnelle (I). Une histoire et des racines**

Le Grain, décembre 2006

([http://legrainasbl.org/index.php?option=com_](http://legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=142)
[content&view=article&id=142](http://legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=142))

DE SMET Noëlle

**Comment pratiquer la pédagogie
institutionnelle (II). Outils méthodologiques**

Le Grain, décembre 2006

([https://legrainasbl.org/index.php?option=com_](https://legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=143)
[content&view=article&id=143](https://legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=143))

DE SMET Noëlle

**La pédagogie institutionnelle comme le pouvoir
de l'inscription**

in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005

(www.lire-et-ecrire.be/ja145)

DE SMET Noëlle

**Raccommoder les accrocs du quotidien ou
broder dans la durée, avec les fils de la PI**

in *Journal de l'alpha*, n°208, 1^{er} trimestre 2018

(www.lire-et-ecrire.be/ja208)

Présentation d'une pratique

MICHEL Patrick

**« Je critique qu'on parle trop dans la classe. On
est là pour apprendre à lire, pas pour discuter
mariage ». Les aléas d'un conseil de classe en
alphabétisation d'adultes**

in *Journal de l'alpha*, n°153, juin-juillet 2006

(www.lire-et-ecrire.be/ja153)

Et bien sûr : les pédagogies nouvelles

Groupes d'Éducation nouvelle

Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)

www.gfen.asso.fr

+ ses publications dont la revue Dialogue

[www.gfen.asso.fr/revue_dialogue/les_numeros_](http://www.gfen.asso.fr/revue_dialogue/les_numeros_de_dialogue)
[de_dialogue](http://www.gfen.asso.fr/revue_dialogue/les_numeros_de_dialogue)

Groupe Belge d'Éducation Nouvelle (GBEN)

www.gben.be et les plaquettes « Pratiques
d'Éducation nouvelle »

www.gben.be/spip.php?rubrique26&lang=fr,

www.gben.be/spip.php?rubrique65&lang=fr,

www.gben.be/spip.php?rubrique66&lang=fr

Lien International d'Éducation Nouvelle

<http://lelien2.org>

Des ouvrages collectifs, ceux de
Maria-Alice Médioni, d'Odette et
Michel Neumayer, d'Etienne Vellas,
de Jacques Bernadin, de Jean François
Manil et Léonard Guillaume,...

Les articles de Maria-Alice Médioni,
d'Odette et Michel Neumayer, de
Karyne Wattiaux, de Pascale Lassablière...
dans différents numéros du *Journal de
l'alpha*

Mouvement Freinet

LE CHANOIS Jean-Paul (d'après un synopsis
d'Élise FREINET)

École Buissonnière, Sociétés de production :
CGCF et UGC (production), AGDC

(distribution), 1949 [www.youtube.](http://www.youtube.com/watch?v=dQctXzMQW8k)

[com/watch?v=dQctXzMQW8k](http://www.youtube.com/watch?v=dQctXzMQW8k)

Institut Coopératif de l'École Moderne -
Pédagogie Freinet (ICEM)
www.icem-pedagogie-freinet.org
et sa revue : Le Nouvel Édicateur
www.icem-pedagogie-freinet.org/le-nouvel-educateur

BONCOURT Martine
<http://pedagoboncourt.fr>

Et dans le *Journal de l'alpha* : des articles sur la méthode naturelle de lecture-écriture (théorie et pratiques), en particulier les articles de Catherine Stercq, de Jean Constant et d'Axelle De Vos dans le n°155 (www.lire-et-ecrire.be/ja155) et dans le n°162 (www.lire-et-ecrire.be/ja162), sur la méthode naturelle de calcul dans le n°139 (www.lire-et-ecrire.be/ja139), sur les ateliers ECLER (Écrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir), inspirés du texte libre de la pédagogie Freinet – dont l'article de Noël Ferrand dans le *Journal de l'alpha* n°145 (www.lire-et-ecrire.be/ja145) –, sur le chef-d'œuvre – voir le *Journal de l'alpha* n°120 sur le CEB et le chef-d'œuvre (www.lire-et-ecrire.be/ja120) et « Mon histoire d'Haïti » dans le n°65 (www.lire-et-ecrire.be/ja65)

Outre les sources directement citées, nous nous sommes inspirés de nombreux travaux qui ont nourri notre réflexion et sans lesquels le présent document n'aurait pas pu voir le jour. S'il est impossible, étant donné leur nombre, d'y faire référence ici, une bibliographie exhaustive est disponible en ligne à l'adresse www.lire-et-ecrire.be/balises

www.lire-et-ecrire.be/balises

BALISES POUR L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE

Ce cadre de référence pédagogique, qui se base sur les valeurs et la vision de l'alphabétisation définies par la charte de Lire et Écrire, explicite les choix de l'alphabétisation populaire et concrétise leur mise en œuvre. Il sera utile pour donner des repères communs, pour animer les discussions en équipe, pour soutenir les processus de formation et la participation des apprenants, pour permettre la réflexion et la formalisation des pratiques, pour améliorer l'évaluation et permettre aux apprenants de mieux maîtriser leurs chemins de formation, pour faciliter la communication et le travail avec les partenaires, pour rendre visible la réalité de l'alphabétisation populaire et la nature de son action, pour permettre de résister aux injonctions et modèles dominants.



LIRE ET ÉCRIRE