

BELGIQUE - BELGIË

P.P. - P.B.

1099 BRU X

BC 1528



Pédagogies émancipatrices et démarches citoyennes

en lien avec l'Université de printemps
de Lire et Ecrire (8-12 avril 2013)

 JOURNAL DE L'ALPHA N°192

1^{ER} TRIMESTRE 2014

Périodique trimestriel - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024
Éditeur : LIRE ET ECRIRE Communauté française - Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

Pédagogies émancipatrices et démarches citoyennes

en lien avec l'Université de printemps
de Lire et Ecrire (8-12 avril 2013)



Le **Journal de l'alpha** est le périodique de **Lire et Ecrire**.

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, **Lire et Ecrire** agit au quotidien, en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour :

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

Le **Journal de l'alpha** a pour objectif de produire et de diffuser réflexions, débats et pratiques de terrain sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation des adultes.

RÉDACTION	Lire et Ecrire Communauté française a.s.b.l. Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles tél : 02 502 72 01 - courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be www.lire-et-ecrire.be/journal.alpha
SECRÉTAIRE DE RÉDACTION	Sylvie-Anne GOFFINET
COMITÉ DE RÉDACTION	Nadia BARAGIOLA - Catherine BASTYNS Frédérique LEMAÎTRE - Cécilia LOCMANT Véronique MARISSAL - Christian PIRLET Catherine STERCQ - Huguette VLAEMINCK
ÉDITRICE RESPONSABLE	Sylvie PINCHART
ILLUSTRATION COUVERTURE	Atelier <i>Croisement des savoirs</i> (photo : ATD Quart Monde)
MISE EN PAGE	PIEZO
ABONNEMENTS	Belgique : 30 € - Étranger : 40 € À verser à Lire et Ecrire a.s.b.l. - Compte n°001-1626640-26 IBAN : BE59 0011-6266-4026 - BIC : GEBABEBB

Sauf demande de l'auteur, le Journal de l'alpha est écrit en nouvelle orthographe avec l'aide du logiciel Recto-Verso développé par le CENTAL/UCL (www.uclouvain.be/recto-verso) et de l'ouvrage Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

Dépôt légal : D/2014/10901/01 – ISBN : 978-2-930654-23-2

Sommaire

N°192 - 1^{er} trimestre 2014

Édito

Université de printemps 2013 : focus sur les démarches citoyennes
et émancipatrices 7

Sylvie PINCHART – Lire et Ecrire Communauté française

L'atelier d'impro... 10

Thérèse D'HULST – Lire et Ecrire Hainaut occidental

Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes 12

Majo HANSOTTE – Bureau International Jeunesse (BIJ) /
Direction générale de la Culture de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Une démarche citoyenne concrète et créative

Quatre intelligences pour agir 32

Sophia PAPADOPOULOS – Lire et Ecrire Brabant wallon

L'écriture en atelier, une pratique inattendue et concrète de la démocratie ? 43

Odette et Michel NEUMAYER – GFEN Provence

Pour rendre possible un autre monde, croiser les savoirs et les pratiques 58

Monique COUILLARD – ATD Quart-Monde

Une expérience de croisement des savoirs 70

Isabelle CHASSE et Claire CORNIQUET – Lire et Ecrire Bruxelles

Mon quartier, ma liberté... 88

Célia CHARBAUT – Institut d'Eco-Pédagogie

Mon quartier... pas à pas

Deux jours pour découvrir son quartier 106

Véronique MAJÉRUS – Lire et Ecrire Luxembourg

Éducation permanente

Chemins croisés et croisée des chemins 113

Jean-Luc DEGÉE – Université populaire de Liège

Animer un groupe dans une perspective d'éducation populaire

Expliquer ce titre, c'est déjà passer à l'action 126

Astrid STEVENS – Maison de quartier d'Helmet

PROCHAIN NUMÉRO

Parcours d'accueil des primoarrivants

Parcours d'obstacles ou rencontre entre cultures ?

Édito

Université de printemps 2013: focus sur les démarches citoyennes et émancipatrices

Il y a un fil rouge entre le dernier numéro du *Journal de l'alpha*, celui-ci et le prochain : tous trois sont centrés sur les questions de citoyenneté. Le dernier a présenté des expériences d'investissement des espaces politiques par et avec les apprenants. L'actuel se consacre aux pédagogies émancipatrices et aux démarches citoyennes, telles qu'elles ont été travaillées lors de la dernière Université de printemps de Lire et Ecrire. Et le prochain abordera le volet citoyenneté des parcours d'accueil pour primoarrivants.

par Sylvie
PINCHART

L'Université de printemps 2013, qui s'est déroulée du 8 au 12 avril à La Marlagne (Namur), a rassemblé 80 travailleurs et volontaires impliqués dans l'alphabétisation des adultes. C'est un espace de formation qui se veut lieu d'échanges, de remise en question parfois, et de ressourcement toujours. Un lieu où sont privilégiées les pédagogies émancipatrices, celles qui de l'énonciation à la coconstruction de compétences et à l'action collective mobilisent des énergies permettant à chacun-e de s'approprier des chemins d'émancipation.

Comme l'écrivait Catherine Stercq dans le numéro consacré à la première Université de Lire et Ecrire, alors Université d'automne, qui a eu lieu en novembre 2004 ¹ : « *L'alphabétisation peut participer à la*

1. *Journal de l'alpha* n°145, février-mars 2005, téléchargeable à la page : www.lire-et-ecrire.be/ja145

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

Les apports théoriques ou méthodologiques, d’une part, et les questionnements ou attentes liées aux pratiques de terrain, d’autre part, s’inscrivent dans un rapport dynamique nécessaire à un enrichissement mutuel. Aussi, dans ce numéro consacré à la 10^e édition de l’Université de Lire et Ecrire, avons-nous privilégié l’alternance d’articles proposant un contenu théorique ou méthodologique spécifique et d’articles de réflexion ou de mise en pratique de ces mêmes apports. À chaque lecteur ou lectrice de choisir sa porte d’entrée... les deux fonctionnent !

Concrètement, nous retrouvons dans les pages qui suivent deux thèmes qui ont déjà été abordés dans le numéro de février-mars 2005 avec des articles rédigés par les mêmes auteurs/animateurs d’atelier – Majo Hansotte pour les intelligences citoyennes, Odette et Michel Neumayer pour les ateliers d’écriture – mais qui apportent aujourd’hui un éclairage plus approfondi et plus concret dans leur approche de la citoyenneté.

Nous y trouvons aussi la présentation de ‘nouvelles’ démarches émancipatrices et citoyennes. Comme celle vécue en atelier de croisement des savoirs et des pratiques, animé par Monique Couillard d’ATD Quart Monde, approche qui ouvre à la découverte que les savoirs des uns et des autres sont partiels, limités et, qu’à contrario, leur croisement

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

3. *Jacques RANCIÈRE, Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle, Fayard, 1987.*

débouche sur des visions, des compréhensions nouvelles, plus complètes et donc plus justes. Comme également celle expérimentée avec Célia Charbaut de l'Institut d'Eco-Pédagogie pour résoudre l'équation 'mon quartier = ma liberté', démarche qui permet l'exploration critique, créative et ludique d'un quartier, le sien ou celui du lieu de formation, pour ensuite passer à l'action en initiant des pratiques de réseaux. Et enfin, en lien avec un atelier proposé par l'Université Populaire de Liège sur l'animation de groupes dans une perspective d'éducation populaire, Jean-Luc Degée, coanimateur de l'atelier, présente son analyse des différentes approches de l'éducation permanente par la mise en évidence des choix de société qui les sous-tendent.

Quant à la publication conjointe de témoignages de participant-e-s, nous l'avions déjà aussi initiée dans le numéro 145 de 2005 en donnant la parole à deux formatrices qui avaient participé à un atelier animé par Dominique Padé sur les relations entre pédagogie et émancipation, et notamment sur la place de l'inconscient dans les pratiques émancipatrices. Mais aujourd'hui, dans ce numéro 192, ces témoignages prennent une place plus importante puisqu'ils concernent quatre des cinq ateliers présentés : deux retours réflexifs (en quoi ce qui a été travaillé en atelier questionne-t-il mon travail de formatrice ?) et deux retours de mise en pratique des principes et outils expérimentés en formation.

Mais d'abord, et avant tout cela, une participante à l'impro théâtre nous livre son ressenti de cet atelier. Ressenti qui renvoie à un article de l'animatrice, Florence Pire, publié dans un autre numéro du *Journal de l'alpha*⁴... comme quoi tout se tient quand on travaille dans une dynamique émancipatrice et citoyenne !

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Ecrire Communauté française

4. *Pratiques théâtrales*, n°171, novembre 2009, pp. 94-102.

L'atelier d'impro...

*par Thérèse
D'HULST*

La Marlagne, je ne connais pas.

Impro théâtre : jamais vu de spectacle, juste quelques extraits à la télé.

Je ne connais personne : j'improvise (je crois !).

Prise en charge dès l'arrivée, je me laisse guider.

Dans le labyrinthe des couloirs, je cherche des repères. J'y suis, ça y est.

Les choses sérieuses commencent...

Florence nous accueille. Petite mise en jambes. On fait connaissance. On brise la glace façon impro. C'est parti !

Au travers d'exercices étudiés, nous progressons à notre rythme (en apparence) vers le but fixé : improviser. Quoi ? Une préparation pour l'impro ? Eh oui, pas si facile de rebondir sur ce que dit quelqu'un d'autre, pas facile de bien écouter. On se croirait dans la vie réelle, non ?

Mais ici, dans le jeu, on laisse tomber les tabous. On se lâche, comme on dit. On imagine. On voyage, on crée, on tisse la toile. On rit. Jamais seul. Tout est dans le partage. On donne et on reçoit. On reçoit et on donne. On parle et on écoute. L'attention toujours en alerte. On travaille ? On s'amuse ? On rit beaucoup.

Tous ces moments sont entrecoupés de pauses salutaires, de repas conviviaux, de soirées organisées ou... improvisées.

Un lieu de rencontre où l'on échange sur son atelier, son expérience de travail et de vie. Un réservoir où l'on apporte et où l'on puise de nouvelles idées, de nouvelles ressources.

Déjà la fin. Plein d'émotions ! On se sépare, riches de cette expérience. Le moment est venu de mettre en pratique !

Thérèse D'HULST

Lire et Ecrire Hainaut occidental

*Pour en savoir plus sur l'atelier d'impro, voir :
Florence PIRE, **L'improvisation théâtrale : construction d'histoires,
construction de relations**, in *Journal de l'alpha*, n°171,
novembre 2009, pp. 94-102*

Numéro téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja171

Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes

Autour de la question du Juste et de l'Injuste, je vous propose un voyage au pays des intelligences citoyennes, en partant de ce qui les fonde pour passer ensuite à leur mise en œuvre dans un processus en quatre temps correspondant à leurs quatre composantes. Avec, en illustrations, des actions réalisées avec des collectifs qui se sont appuyés sur ces intelligences.

par Majo
HANSOTTE

Sur le marché de La Batte (Liège), à tous les étals, les 'agit'acteurs' dénoncent les discriminations au logement : « *Je suis une minorité visible* », dit le citron au milieu des tomates. Ailleurs, dans différentes toilettes publiques de Charleroi, le 'papier Q' est subtilisé au profit de rouleaux qui annoncent : « *Travailleurs jetables* ». Ailleurs encore, des participantes à la marche mondiale des femmes pratiquent une 'mise à sac' des statues bruxelloises ; elles y suspendent des sacs féminins porteurs de revendications ou de dénonciations : « *Silence, on mutile !* » ou bien « *Crime d'honneur, crime d'horreur !* ».

Une conquête de l'énonciation humaine

La véritable conquête dans la Déclaration des Droits de l'Homme, c'est la déclaration elle-même : le pouvoir citoyen de proclamer. Ainsi, les événements liés au Printemps arabe ont fait tenir à de nombreux commentateurs les propos enthousiastes suivants : « *Il suffit, pour que*



Les agit'acteurs dénoncent...

Photos : © Méjia HANSSOTTE

cesse la criminelle indignité, qu'un peuple enfin proclame, en vainquant sa peur : 'Assez, nous ne sommes pas du bétail, nous ne sommes pas vos esclaves taillables et corvéables à merci, nous sommes nés pour être libres dans des pays libres, que vous le vouliez ou non !' ».

En d'autres termes, malgré leurs armées répressives, malgré leurs polices sans foi ni loi, les dictateurs peuvent être chassés du pouvoir : « *Dégagez, potentats incompetents, présidents voleurs, dictateurs tortionnaires et assassins !* ». Voilà le nouveau mot d'ordre qu'ont repris en écho les jeunes et les moins jeunes, ceux qu'on traite d'ordinaire de gueux et d'émeutiers et qui ne désirent au fond qu'une chose : recouvrer leur statut de citoyens, responsables en dernière instance de leur pays et de leur destinée, un point c'est tout !

Une scène pour l'action et la parole citoyennes : l'espace public

La véritable rupture amenée par les régimes démocratiques réside dans la centralité d'un espace public, local et mondial à notre époque. C'est une dimension publique et collective de l'existence humaine, inventée par les conquêtes démocratiques, une composante centrale et indispensable de l'État de Droit.

À travers une expérience commune, les citoyens exercent leur liberté d'expression publique, leur citoyenneté. En permanence, ils ont le pouvoir, et d'une certaine manière le devoir, de contrôler leurs mandataires, de contester ce qui leur paraît injuste, de faire émerger les questions et les problèmes à traiter, de résister aux aliénations et aux enfermements, de proposer d'autres visions des choses, de refuser la dictature des pouvoirs financiers et des violences économiques...

Au-delà du rapport à l'État de Droit, l'espace public est aussi une **dynamique autonome** entre citoyens, qui se dégagent de leur vie personnelle, familiale, professionnelle, pour s'engager dans les questions

liées à la vie en société. C'est une dynamique **dans laquelle on s'engage librement**, qui maintient vivantes l'imagination sociale, la vigilance critique et qui renouvèle les scénarios de vie. Cette instance symbolique se distingue des lieux publics (ce n'est pas la même chose), mais elle nécessite des lieux concrets et communs (et donc aussi des lieux publics) pour se déployer... Tous les registres du corps et de la parole peuvent être mobilisés pour faire vivre cette scène symbolique, inventée de toutes pièces, selon une créativité toujours ouverte.

Néanmoins, on constate régulièrement l'émergence de pratiques liées à l'espace public au sein de régimes totalitaires ou autoritaires, grâce à la résistance de citoyens dominés, qui prennent un grand risque puisque de telles pratiques ne sont pas légalisées dans ces régimes.

Car si l'État de Droit reste jusqu'à présent essentiel, le pouvoir en démocratie, à la différence de celui d'une monarchie absolue par exemple, n'appartient à personne : pas de palais où un roi, un chef possède le pouvoir comme un talisman à transmettre à ses successeurs. Selon l'expression de Claude Lefort, le pouvoir en démocratie est un 'lieu vide' (un palais vide) : le pouvoir c'est une fonction que l'on prête provisoirement, à l'opposé de toute forme d'oligarchie. L'espace public est à la fois la manifestation et la garantie d'un refus permanent de l'oligarchie, qu'elle soit financière, économique ou autre... Une oligarchie constamment de retour et à combattre, hier comme aujourd'hui.

L'espace public, une énonciation déployée

Comment la société civile, partout dans le monde, peut-elle avoir prise sur elle-même, s'organiser en vue d'une réelle transformation collective ? Lorsqu'elle se mobilise contre l'Injuste, comment peut-elle se soustraire, le mieux possible, aux manipulations idéologiques, financières, religieuses... ? À travers une temporalité longue, selon des registres différents, c'est toute une culture de l'espace public qu'il

faut pouvoir déployer, appuyée sur des associations et des mouvements sociaux, et aujourd'hui aussi sur une myriade de collectifs, rapidement constitués, mobilisés par des situations plus que par des programmes : un engagement situationnel. L'espace public ne se limite pas à un moment insurrectionnel ; c'est une dimension permanente de la vie collective, nécessitant une constante pratique de la réflexivité et du questionnement, résistant à toute normalisation.

Au-delà d'une apparente spontanéité, ce sont des compétences qui sont à mobiliser par les citoyens, individuellement et collectivement, compétences nommées ici 'intelligences citoyennes' : savoir pratiquer une énonciation et une action démocratiquement performantes. Qu'entendre par là ?

Au nom d'aspirations démocratiques, pour les citoyens engagés dans l'espace public, l'important est de pratiquer une énonciation déployée, à visée universelle, quels que soient les dispositifs grammaticaux des différentes langues. Toutes les langues n'épousent pas, en effet, les catégories de la langue française (par exemple les personnes grammaticales : je/tu/nous...), mais toutes pratiquent un même processus de territorialisation/déterritorialisation du discours. Car énoncer chez les humains, c'est d'abord s'ancrer, se territorialiser, c'est-à-dire parler avec d'autres pour agir, pour vivre, pour leur dire qu'on les aime ou pour construire quelque chose : se situer par rapport à des interlocuteurs, y compris via le net, les canaux numériques ou auditifs... Mais aussi les humains, en parlant, se déterritorialisent : ils ont cette capacité liée à leur cerveau d'évoquer les 'délocutés', ceux qui ne sont pas là, ceux qui sont morts, ceux qui habitent ailleurs, ceux qui seront là demain, ou encore d'évoquer ce qui n'existe pas, sauf dans l'imagination (une licorne par exemple)... C'est ce double mouvement de territorialisation et de déterritorialisation, inscrit dans la compétence de tous les locuteurs sur la planète, qui fait qu'une parole citoyenne est complète et qui rend cette parole compatible avec une

démarche d'universalisation : un universel concret, créatif, qui renvoie à une épreuve commune et non à un contenu dogmatique, colonial, dominateur, sûr de lui.

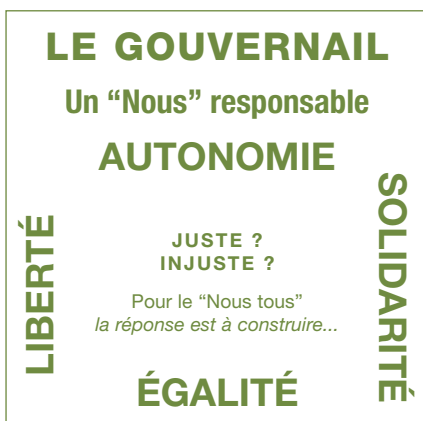
On parle à la fois pour nous aujourd'hui, demain, ici, mais on parle aussi pour ceux qui ne sont pas là, pas encore là, ou ailleurs, ou empêchés de parler... L'espace public constitue à la fois le cœur et le poumon des démocraties. S'il s'éteint, les démocraties deviennent des coquilles vides. Face aux risques de dépérissement de l'agir citoyen et face à l'évolution préoccupante de ce que l'on appelle 'la fracture civique', à savoir la rupture fréquente entre citoyens et mandataires politiques, l'exigence de soutenir et de déployer les pratiques politiques de base se révèle cruciale. 'Politique' est pris ici dans son sens originel d'implication dans la vie de la Cité, d'engagement de tous et de chacun au profit de l'intérêt général ou du bien commun : au profit de Nous tous et toutes.

Un gouvernail pour penser et agir

Qu'est-ce que le 'Nous tous et toutes' ? L'épreuve du Nous tous, c'est de penser les exigences, les revendications ou propositions des citoyens, en associant les quatre principes de base des démocraties politiques et sociales, principes traversant les cultures. Quels sont ces quatre principes ? D'abord un Nous responsable, appelé **autonomie** (l'autonomos = notre propre loi et non celle de la finance, du dieu, du roi, du parti, une intelligence collective à construire) ; ensuite conjointement **la liberté, l'égalité, la solidarité**. Quel est le propre d'un principe ? Un principe fonde un système ; s'il s'écroule le système disparaît.

En démocratie, les quatre principes fondateurs font système ; s'ils disparaissent, les démocraties politiques et sociales (les deux volets étant indispensables), déjà très imparfaitement constituées, s'effondrent définitivement. Ces principes traversent les cultures ; les luttes

sociales sur l'ensemble de la planète en témoignent. À la différence des valeurs particulières, culturelles ou personnelles, les principes ne peuvent être relativisés et dissociés ; ils constituent des repères 'systémiques' pour réfléchir et agir. Mais ils ne donnent pas de solutions toutes faites. Celles-ci sont à trouver collectivement, à réfléchir selon le **gouvernail** suivant :



Selon l'exploration proposée dans les *Intelligences citoyennes*¹, différentes intelligences, au sein de collectifs aux statuts multiples, font vivre l'espace public démocratique et son gouvernail de référence : les intelligences narrative, déconstructive, prescriptive, argumentative.

Le pacte citoyen, du 'Jé' au 'Nous' et du 'Nous' au 'Nous tous et toutes' : l'intelligence narrative

Les médias usent et abusent des témoignages citoyens dans le registre de la souffrance et de la plainte, faisant de nous une société de victimes. L'urgence est donc de transformer cette plainte en une action et une

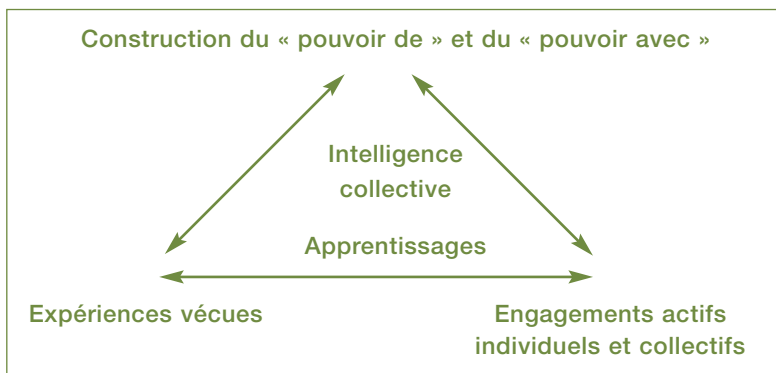
1. Majo HANSOTTE, *Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective*, De Boeck, 2008 (2^e édition).

exigence de transformation sociale, sortant les acteurs d'une passivité victimaire et les branchant sur des devenirs inédits.

L'enjeu de l'éducation populaire aujourd'hui, au niveau local et mondial, est de permettre aux citoyens d'articuler trois repères, à savoir l'expérience vécue, l'apprentissage lié à cette expérience et les rapports de pouvoir dont ils sont victimes : pouvoir arbitraire des entreprises, pouvoir arbitraire des contrats d'emploi, violence des rapports hommes-femmes, destruction de l'environnement, injustices dans le rapport à la santé, au logement...

Le propre de l'éducation populaire est donc 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 le 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. Cette disposition individuelle et collective s'appelle 'potentialisation' dans les *Intelligences citoyennes* : un engagement dans une action transformatrice, à partir d'une démarche qui repère et interprète « *le potentiel d'exigences et de changements que recèlent les récits ou les témoignages ordinaires* ». Soit le triangle de la page suivante.

Rendre aux citoyens et aux citoyennes des capacités d'intervention politique, au niveau local, régional, national ou international, se révèle de plus en plus essentiel. Sur les questions touchant au Juste et à l'Injuste dans nos sociétés, l'inanité des interminables 'débats' médiaticorhétoriques rend nécessaire le recours au vécu, aux récits authentiques de gens réels, à condition de ne pas sombrer dans le récit-exhibition. La personne qui met son expérience en récit est amenée à pratiquer deux démarches. La première démarche consiste



à rassembler des souvenirs épars et à les ramener à la mémoire, en les nommant et en leur donnant un poids, une orientation positive ou négative. Dans les cas d'injustices graves, cette remémoration peut déjà favoriser un début de reconstruction personnelle. La seconde démarche consiste à replacer les souvenirs dans un récit séquencé chronologiquement et logiquement, de façon tout à fait subjective, dévoilant l'intentionnalité consciente ou inconsciente du narrateur, car dans un récit, qui retrace un tort subi, se trouve à l'œuvre une vision implicite ou explicite d'une vie meilleure, plus juste...

C'est cette vision latente d'un devenir plus juste qui va permettre un travail collectif d'interprétation et d'universalisation au-delà du subjectif individuel, si le témoignage est socialisé, s'il s'inscrit dans un espace de rencontre entre humains : associations, espaces de quartiers, mouvements, syndicats, collectifs, universités populaires, lieux de paroles... Tous ces espaces indispensables où le récit n'est pas pratiqué comme source de distraction ou de consommation, mais où il s'inscrit dans un pacte narratif humain, actif et engagé, relié à un contexte économique, politique, social, voire institutionnel.

Un tel pacte peut être synchronique – le narrateur et les narrataires (les personnes auxquelles s’adresse le narrateur) sont contemporains et communiquent en direct, quel que soit le canal de communication – ou en différé – un récit historique raconté par un témoin disparu peut très bien aussi nourrir l’intelligence narrative des citoyens d’aujourd’hui : dans les deux cas, il y a transmission. Cela implique donc un travail interactif et collectif de production de sens : par et pour ceux qui transmettent, et surtout par et pour ceux qui reçoivent. Dégager des exigences de changement pour ‘Je’ qui raconte, et pour ‘Nous’ qui accueillons son récit, en se soumettant à l’épreuve du ‘Nous tous’ : qu’est-ce qui serait juste pour tous les humains concernés par cette situation injuste, celle-là et toutes celles qui s’en rapprochent ?

L’impertinence culturelle : l’intelligence déconstructive

Déconstruire pour le philosophe Derrida ², c’est questionner et détricoter en permanence les catégories et les codes qui nous sont imposés : pratiquer l’impertinence. Pour amorcer une exigence collective de changement, issue d’un pacte narratif, c’est une impertinence culturelle et créative qu’il faut pouvoir développer, en préservant le droit au plaisir et en privilégiant l’accès à l’espace public. L’impertinence représente une dimension centrale dans un travail d’éducation populaire. Ce sont toutes les modalités créatives par lesquelles un groupe se ‘paie le luxe’ d’interroger, y compris joyeusement, les rôles sociaux, les rapports amoureux, les rapports familiaux, les rapports de travail, les rapports de force économiques, les rapports médiatiques, les rapports médicaux, pour les détricoter, débusquer ce que ces différents rapports ont d’arbitraire et d’injuste, imaginer une manière totalement différente de vivre, d’avoir du bonheur... L’art sous toutes ses formes est une ressource indispensable.

2. Voir par exemple : Fred POCHÉ, *Penser avec Jacques Derrida. Comprendre la déconstruction*, *Chronique Sociale*, 2007.

Avec
Pauvremploi
je positive !



Ce kit du 'Pauvremploi' nous présente les composants 'diététiques' du Pôle Emploi en France :

- 0% de solidarité syndicale, 100% de flexibilité ;
- 0% de plaisir, 100% d'incertitude ;
- 0% d'initiatives, 100% de temps occupé.

Femmes rebelles contre l'enfermement



'Droits voilés' pour cette jeune fille, d'origine algérienne, qui dénonce dans ce travail photographique l'enfermement du voile derrière les barreaux.

Homme sweet home...

Ces garçons et ces filles dénoncent, dans des tableaux parlants, les rapports de sexe qui continuent de sévir.



Dans la même perspective, inventer des utopies est aussi subversif ; après s'être promenés ailleurs, on en revient stimulés et en même temps porteurs d'un regard critique sur les abus du quotidien qu'on ne voyait plus. Le propre de l'utopie n'est pas de se réaliser. Le propre de l'utopie est d'imaginer une société idéale à partir de principes que l'on défend. Diffuser ou même disséminer un peu partout un courant d'utopies permettrait de favoriser un autre imaginaire et d'autres désirs.

Se nommer et revendiquer : l'intelligence prescriptive

La prescription est indispensable à l'émergence d'un mouvement social complet. Comment faire en sorte que se formulent des exigences précises de changement, produites et portées par de nombreux acteurs ? Comment **inventer des injonctions radicales non négociables, qui font avancer les rapports sociaux** (« *À travail égal, salaire égal !* » ou bien « *Un enfant si je veux, quand je veux !* ») et **se donner un nom collectif** ? Le Collectif Solidarsanté (lié au Réseau wallon de

lutte contre la pauvreté) a créé une campagne d'affichage de choc et dénonce le tort subi (« *Je mange ou je me soigne* », « *La santé...à quel prix ?* ») pour défendre son exigence « *Ensemble pour une égalité d'accès aux soins de santé* ». Le Collectif Sans clé a défendu le droit à un toit pour tous : « *Toi et moi, un toit on y a droit* ».



Le chien ou le cochon
mieux logés que moi.

À différents endroits du monde, dans le passé et encore aujourd'hui, les mouvements sociaux ont opté pour une scénographie du conflit où le corps est mis en avant, privilégiant son expressivité conflictuelle. Manifester, c'est rendre manifeste le tort subi en marchant. Dans les grèves, le corps s'arrête de travailler et c'est le corps aussi qui occupe l'usine ou se couche devant les chevaux (ou se dresse devant le char).

L'intelligence argumentative

Argumenter représente une ressource essentielle dans la construction individuelle et collective d'un rapport au Vrai et au Juste. Le registre de l'argumentation est cependant l'un des plus pervertis en démocratie, car il instaure un rapport de force extrêmement violent sous des dehors anodins. En effet, depuis l'Antiquité, l'argumentation repose sur la maîtrise de jeux rhétoriques, sans lien direct au vécu, favorisant un exercice de style qui est le propre d'une élite scolaire, académique, ou encore politique.

En outre, les 'débats', dont les médias nous abreuvent, fonctionnent comme un jeu de gladiateurs avec des perdants et des gagnants, un jeu de lutte où il s'agit d'abord d'affaiblir sa proie, de montrer sa force, de mettre l'autre en difficulté..., plutôt que de rechercher ensemble la meilleure analyse ou la meilleure solution possible.

Comment rendre dès lors à la démarche argumentaire, nécessaire à la construction d'une rationalité collective ainsi qu'à la prise de décision d'un collectif citoyen, une réelle pertinence démocratique ?

Condition 1 : un référentiel commun pour une légitimité

Un débat se doit d'être triangulé par des repères tiers, à savoir les principes fondateurs d'une démocratie (le gouvernail). Sans cette référence, un débat devient un simple rapport de force, ouvert à toutes les sauvageries, alors même qu'il est censé incarner un lieu de mise en suspens des violences, pour construire une intelligence collective par la raison.

Condition 2 : des actes de parole coopératifs et non compétitifs

Le philosophe allemand Habermas parle de délibération démocratique et non de débat. « Parler, c'est agir, c'est poser un acte qui a des effets. Parler, c'est donc s'engager et prendre une responsabilité. » Pour Habermas, en démocratie, lorsque l'on entre dans une délibération

argumentée, il est important de poser des actes de parole qui traitent l'autre comme un sujet égal à soi et non comme un objet, de mettre en suspens les compétitions rhétoriques.

Condition 3 : une validité procédurale

Une délibération selon Habermas se construit grâce à une procédure dans laquelle chacun s'engage le plus honnêtement possible, pour élaborer collectivement la meilleure résolution possible. La valeur d'une délibération démocratique est procédurale : c'est la procédure qui permet de valider et de légitimer le résultat. Chaque citoyen peut entrer dans une délibération démocratique avec ses convictions, quels qu'en soient les contenus, à condition toutefois qu'il accepte l'idée selon laquelle, au terme d'une procédure valide méthodologiquement – le 'sol commun' sans lequel débattre n'a pas de sens –, ce à quoi il croit le plus personnellement ne sera pas nécessairement retenu comme résolution commune, valant pour tous, pour la vie en société.

Cette procédure associe plusieurs registres de paroles et plusieurs moments distincts. Une délibération valable est un processus lent, social, culturel, ne s'enfermant pas dans un seul lieu, un seul moment ; un processus qui passe par :

- **l'ouverture** les uns aux autres des témoignages et des récits (synchroniques ou diachroniques) des acteurs (acteurs contemporains mais aussi passés), concernés par l'objet de la délibération ;
- **la mise en contexte** des récits subjectifs et pluriels par des analyses rigoureuses, scientifiques ;
- **l'invention** par les participants de solutions ou de résolutions nouvelles, appuyées sur l'articulation complexe entre les vécus subjectifs (souvent contradictoires) et leur mise en contexte ; les résolutions imaginées devant ensuite être **mises à l'épreuve** des quatre principes du gouvernail : « *ce que nous proposons est-il juste pour Nous tous ?* » ;

- la **confrontation** innovante avec le Droit en vigueur des résolutions imaginées par les participants.

Soit quatre moments pour une délibération démocratique :

- le **rapport au vécu** (le Sincère) : la collecte des expériences, des situations concrètes, vécues comme injustes ou intolérables par des acteurs précis, aux points de vue divergents ;
- le **rapport au contexte** (le Vrai) : ces situations s'inscrivent dans tel contexte local ou plus large, tel contexte social, économique, culturel... ;
- le **rapport au Juste** : étant donné les vécus et le contexte, voici selon nous ce qui serait juste pour Nous toutes et tous en lien avec le gouvernail, autrement dit nos résolutions communes ;
- le **rapport au Droit** : les résolutions adoptées sont en inadéquation par rapport à telle législation, nous devons nous battre pour la faire modifier ; en revanche, nous pouvons nous appuyer sur tel texte de loi ; ou bien, à contrario, le droit est en défaut et devrait évoluer.

Espace public et médias : quelle articulation ?

L'espace public ne se confond pas avec l'espace médiatique, tout en entretenant des interactions étroites avec lui. Dans une perspective de conquête démocratique, les journaux ou tracts engagés du 19^e siècle opéraient un travail actif de 'médiation', en mettant en contact, les unes avec les autres, les expériences injustes vécues, les colères, les visions du monde, les utopies, les narrations et analyses, pour les renforcer et les mettre en synergie. Une telle médiation a favorisé l'émergence de luttes sociales et d'un espace public concret. En effet, une des modalités principales de l'espace public est de scénographier symboliquement les conflits, à travers différentes formes d'interventions concrètes dans le réel, tout en évitant la violence physique à l'égard d'autres humains. C'est là un objectif fondamental mais

fragile, en particulier lorsque les régimes ne sont pas démocratiques, tuent la lutte politique au profit de la répression sanglante ou de la guerre civile.

Aujourd'hui, les réseaux sociaux, les blogs, les sites ou autres alternatives médiatiques, écrites ou audiovisuelles, jouent régulièrement ce rôle de 'médiation médiatique' et de mobilisation, à condition que ces modes de communication ne soient pas soumis à une censure, ne soient pas à la solde de puissances financières, et n'enferment pas les gens dans une consommation permanente ou dans une hypnose de l'écran ; en bref, à condition de garder une force critique et mobilisatrice.

Car, aujourd'hui comme hier, la mainmise régulière de puissants groupes financiers sur la presse écrite et sur les grands médias audiovisuels, risque de coloniser l'espace public des citoyens, en le configurant et en le rythmant en fonction d'intérêts égoïstes : risque de dépérissement de l'espace public, les médias commandités occupant la place.

Un certain nombre d'évènements contrecarrent pourtant cette vision pessimiste en montrant l'efficacité de la 'médiation médiatique' des réseaux sociaux notamment. Tel est le cas du Printemps arabe suscité essentiellement par l'injustice sociale ; de nombreuses voix se réjouissent d'une prise en main de leur destin par des citoyens imposant leur souveraineté. Les évènements ont aussi révélé une nouvelle fois l'importance incontournable de ce moment de l'action collective, où l'on fait corps avec les autres, où l'on quitte sa maison et son écran pour construire avec d'autres une action, un mouvement. Néanmoins, le passé et le présent des luttes sociales révèlent régulièrement la fragilité de ces rassemblements collectifs, qui peuvent être récupérés par des propagandes tout aussi aliénantes que ce contre quoi l'on se battait. La fragilité de l'espace public réside également dans les risques de dérives destructrices et violentes, ou encore dans le fait de voir se diluer la cohérence de l'action, à travers des comportements opportunistes, individualistes ou égocentriques.

Dans les événements actuels, les insurgés agissent sur la toile pour faire entendre leurs voix. La jeunesse intuitivement trouve des astuces de contournement de la censure ; l'usage offensif des nouvelles technologies ne peut plus être contesté. Leur rôle dans la socialisation politique des jeunes non plus. Toutefois, il est permis de s'interroger : *Facebook* et *Twitter* seront-ils les nouveaux arbitres des révolutions démocratiques futures ? Les principaux opérateurs sur la toile sont des entreprises privées dont l'ambition première est de valoriser leurs actifs. L'accès à la démocratie des populations opprimées ne faisant pas partie de leur objet social, on peut se demander ce qui les conduira, selon les conflits, à maintenir ou non en activité leurs services. Comme si ces firmes pouvaient en partie décider de la réussite des rebellions à venir... selon leurs propres intérêts.

En synthèse, comment s'articulent espace public politique et médias ? On peut clarifier les rapports étroits entre espace public et médias en disant que le système médiatique n'a pas forcément les mêmes enjeux que l'action collective citoyenne ; il ne sert pas les mêmes perspectives. L'autonomie de la parole, de l'initiative et de l'agir est aux fondements de l'espace public et pas nécessairement aux fondements des médias. Les références au Juste et à l'Injuste, au Nous tous et aux principes fondateurs (*voir 'le gouvernail', p.18*) sont essentielles à l'agir citoyen, alors que ces références ne régulent pas de façon aussi centrale le système médiatique, soumis à la rentabilité, contraint d'être consommé pour subsister. On peut donc considérer qu'espace public et espace médiatique sont deux systèmes en interaction étroite, mais qu'ils n'ont pas la même destination.

Majo HANSOTTE

Bureau International Jeunesse (BIJ)

Direction générale de la Culture de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Références bibliographiques



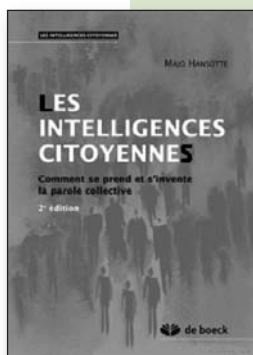
Majo HANSOTTE, **Comment apprendre à dire le juste et l'injuste ? Le principe Justice et les intelligences citoyennes**, *Entre-vues*, n°45, juin 2000, 82 p.

Ce numéro d'Entre-vues est le résultat de la recherche menée par l'auteure dans le cadre d'une thèse en philosophie et lettres présentée en 1999 à l'Université de Liège. La partie théorique qui expose les bases de la démarche est suivie d'une approche méthodologique. Les exercices proposés ont été élaborés en équipe pluridisciplinaire.

Ouvrage en ligne :

<http://dl.dropboxusercontent.com/u/14778404/41-45/entre%20vue%2045.pdf>

Également disponible à la rédaction d'*Entre-vues* :
entre-vues@laicite.net



Majo HANSOTTE, **Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective**, De Boeck, 2008 (2^e édition), 240 p.

C'est l'ouvrage de référence le plus complet. Il est destiné à ceux qui veulent approfondir la question d'un point de vue théorique (1^{re} partie) et explorer les intelligences citoyennes d'un point de vue méthodologique et pratique (2^e partie). Le lecteur peut, selon son intérêt, commencer par la première ou la seconde partie.

Majo HANSOTTE, **Mettre en œuvre les intelligences citoyennes. Une méthodologie de Majo Hansotte**, Le Monde selon les femmes, 2013, 95 p.

Ce guide méthodologique est destiné tant aux animatrices et animateurs qu'aux formatrices et formateurs. Il propose d'adopter une posture qui pousse chacun-e à s'impliquer sur les plans personnel et collectif pour lutter contre les inégalités de genres, de classes sociales, d'origines culturelles,... Le document se divise en trois parties : 'Repères' aborde les composantes de l'espace public démocratique ; 'Jalons' évoque la dynamique des intelligences citoyennes ; et 'Démarches' reprend les acquis des première et deuxième parties sous forme de fiches méthodologiques qui constituent les différentes étapes de la construction collective d'une action citoyenne.

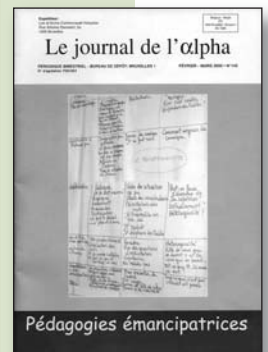
Ouvrage en ligne : www.rcentres.qc.ca/files/mettre-en-oeuvre-intelligences-citoyennes.pdf

Également disponible auprès du *Monde selon les femmes* : www.mondefemmes.be

Majo HANSOTTE, **Les intelligences citoyennes et l'émancipation**, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 31-33.

La précédente contribution de Majo Hansotte au Journal de l'alpha, en lien avec l'atelier qu'elle animait à la première Université de printemps de Lire et Ecrire en novembre 2004.

Article en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja145



Une démarche citoyenne concrète et créactive

Quatre intelligences pour agir

Je consultais le catalogue de l'Université de printemps 2013 à la recherche d'une formation qui répondrait à mon état d'esprit du moment. J'étais en questionnement quant à mon métier. À ce sujet, j'aimerais me reporter au Journal de l'alpha sur l'État social actif, dans lequel j'ai pu lire l'article de Véronique Kinet qui posait le problème du travailleur social en recherche de sens ¹. Paradoxalement ou pas, j'étais également à la recherche d'outils, de méthodes qui m'aideraient à travailler la citoyenneté avec un groupe d'apprenants alpha oral débutant. Par ailleurs, je voulais vivre une formation active et concrète de citoyenneté... Mon choix s'est finalement porté sur la formation aux intelligences citoyennes, avec Majo Hansotte.

par Sophia
PAPADOPOULOS

Quel plaisir ! D'abord, parce que j'ai pu retrouver du sens à ce que je fais et j'étais tellement ravie qu'après la formation, j'ai envoyé un courriel à tous mes collègues pour leur dire à quel point j'aurais aimé vivre cette expérience avec eux (étant répartis dans différentes localités du Brabant wallon, le courriel s'impose...). Ensuite, parce que j'ai passé trois jours intenses d'activités :

1. Véronique KINET, État social actif : trois mots qui changent la vie des organismes d'ISP, in Journal de l'alpha, n°189, mai-juin 2013, p. 96 (numéro téléchargeable : http://publications.alphabetisation.be/images/documents/journalalpha/ja_189_etat_social_actif.pdf).

réflexion, partage, écoute, collaboration, créations diverses... dans la tristesse parfois, dans la joie et les fous rires souvent. Mais surtout dans la remise 'en place', dans ma tête, des enjeux de la démocratie, des réalités du terrain, des possibilités de changer les choses, de sortir du « *et qu'est-ce qu'on peut faire ?* ». Parce qu'en tant que travailleuse du secteur de l'alphabétisation et citoyenne, il s'agit d'apprendre aux apprenants à parler, lire et écrire dans notre société, ici et maintenant, pour que nous puissions ensemble exercer notre citoyenneté.

La méthode de Majo Hansotte nous guide et nous pousse à nous impliquer personnellement et collectivement, à défendre notre citoyenneté : « *partir d'une émotion pour dire le Juste et l'Injuste, est une exigence démocratique* ». Avant tout, il faut un **espace public**.

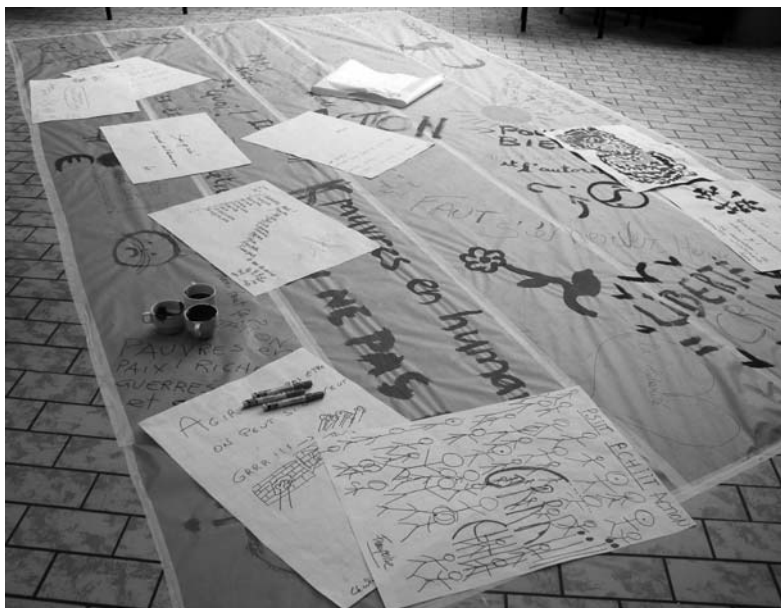
Notre première œuvre collective

Pour qu'il y ait espace de paroles, Majo nous explique qu'il est impératif qu'il y ait d'abord une envie individuelle et collective, « *le Je qui devient un Nous et ce Nous qui devient un Nous toutes et tous* », ensuite des conditions de base comme un statut égal entre tous, une rigueur, des actes de parole, une éthique de communication,... Par ailleurs, pour que cet espace et le collectif soient valides et légitimes et que 'le bateau ne tangué pas', il faut un **gouvernail**. Un terme que j'ai bien apprécié, judicieux, à propos. Majo nous explique que ce mot s'inscrit dans un 'carré' éthique² où l'on trouve : autonomie (un Nous responsable et pas chacun de son côté), égalité (Je = Tu), liberté, solidarité (un monde commun).

Une fois l'espace défini, Majo nous met **en polyphonie**. Cette première étape dans la construction de notre collectif commence par une fresque. Nous collons une grande feuille de papier kraft sur le sol.

2. Voir schéma p. 18.

Majo nous demande alors de réfléchir à quelque chose qui nous met en colère (colère sociale) et nous allons écrire : « *Les riches nous font chier !* ». À partir de là, chacun d'entre nous est invité à écrire, à dessiner, à déposer un objet en lien avec la phrase. Puis, chacun réagit à l'idée d'un autre : « *Qui sont les riches ?* », « *Mais riches de quoi ?* », « *À qui profite la dette ?* », « *Et que fait-on ?* »,...



La première étape dans la construction de notre collectif commence par une fresque...

Photo : Lire et Écrire Communauté française

Ensuite, chacun prendra la parole à tour de rôle, écouterà et évitera toute polémique, tout 'débat-caca'... Ensemble, toutes les idées seront écoutées, respectées. La fresque, notre première œuvre collective, restera au sol pendant tout le temps de la formation. Majo nous invitera à y revenir régulièrement...

Nos quatre formes d'intelligence

L'intelligence déconstructive ou questionner

Dans un premier temps, nous allons nous amuser avec les mots, les phrases, la langue, avec les idées..., de manière joyeuse et impertinente. « *Le principe d'impertinence représente une dimension centrale dans un travail d'éducation populaire* », nous dit Majo. Nous apprenons quelques techniques de déconstruction, comme l'inversion. Par exemple, « *On ne peut pas accueillir toute la misère du monde* » devient « *Toute la misère du monde ne peut pas nous accueillir* ». Mais également le détournement, l'hybridation, la déclinaison³. Tout ce flux de mots, de phrases, tous ces jeux de langage nous aident à nous ouvrir à plus de sens, c'est-à-dire à aller vers plus de justice, vers une 'vérité' toujours plus exigeante.

Majo nous met également en situation et nous fait jouer des scénarios où l'on va pointer le 'débat-caca' et ses méfaits : dans notre atelier, *Le salon savant*, ma partenaire et moi jouons le scénario suivant : une personne vient s'inscrire à une formation, nous la recevons mais n'entendons pas sa demande. Nous allons lui demander pourquoi elle vient s'inscrire alors qu'elle ne s'est jamais intéressée à sa formation auparavant, ni au travail qu'elle dit vouloir trouver puisqu'elle a eu de

3. Le détournement consiste à détourner une partie d'une affirmation dominante en rajoutant ou modifiant un petit élément qui va créer la surprise (exemple : « *Tous différents, tous égaux* » devient « *Tous différents, tous illégaux* »). L'hybridation consiste, quant à elle, à mélanger des référents (reconstruire un proverbe par exemple : « *Remettre la mosquée au milieu du village et les cochons seront bien gardés* »). Et la déclinaison à prendre un terme chargé de significations idéologiques ou sociales fortes et à jouer avec ce terme, à travers des déclinaisons multiples qui en font apparaître l'imposture ou l'arbitraire (« *austérité* » peut devenir « *austerreur* », « *austerrorisme* »...). Voir : Majo HANSOTTE, *Mettre en œuvre les intelligences citoyennes. Une méthodologie de Majo Hansotte, Le Monde selon les femmes*, 2013, p. 56 (en ligne : www.centres.qc.ca/files/mettre-en-oeuvre-intelligences-citoyennes.pdf).

nombreux enfants... Nous n'entendons rien, nous sommes dans un dialogue de sourds. Majo appelle cela « *l'évacuation de la vie réelle par des techniques polémiques* » (du grec 'polémos' qui veut dire 'guerre' !).

Nous prenons plaisir à détourner, ridiculiser, à nous amuser des idées dominantes, celles qui reviennent régulièrement et de manière sournoise dans les médias, autour de nous, non pas à travers un débat mais en utilisant les techniques proposées par Majo qui nous permettent de douter, de questionner, de critiquer.

L'intelligence narrative ou raconter

Dans un deuxième temps, nous **allons raconter**. Majo nous demande de penser à un évènement qui nous a touchés directement ou indirectement et que nous avons vécu comme injuste. Comme à chaque fois, elle procède par étapes afin de garantir le bon déroulement du travail.



Comme à chaque fois, Majo procède par étapes afin de garantir le bon déroulement du travail.

Photo : Lire et Écrire Communauté française

Elle nous informe que le récit aura des destinataires, les autres personnes du groupe. Chacun va noter l'évènement injuste en se basant sur les questions suivantes : « *Que s'est-il passé ?* », « *Où ? quand ? comment ? avec qui ?* », « *Comment les choses ont-elles évolué ?* », « *Qu'ai-je ressenti alors ?* », « *Qu'est-ce que je pense ou ressens maintenant ?* ». On rassemble les éléments de l'action.

Ensuite, chacun de nous relate son histoire, d'abord en sous-groupe. On partage les récits. Chacun est bienveillant et accueille le récit de l'autre. Il n'y a pas d'intervention, de jugement... Il y a juste à entendre et à faire écho : « *Il s'agit de reconnaître ce qui est vécu, de faire le pont entre chaque histoire et les autres.* » Chaque groupe choisit ensuite un récit pour le raconter en grand groupe. Enfin, on en garde un seul : la décision prise par Maggie De Block, Secrétaire d'État à l'Asile et la Migration, d'expulser une mère kurde et ses quatre enfants, dont un qui est handicapé, en Irak. À partir de là, nous allons laisser sortir nos cris du cœur : colère, indignation, tristesse... Nous allons les écrire, les dessiner. Il y a plein de *Post-it* partout dans le local.

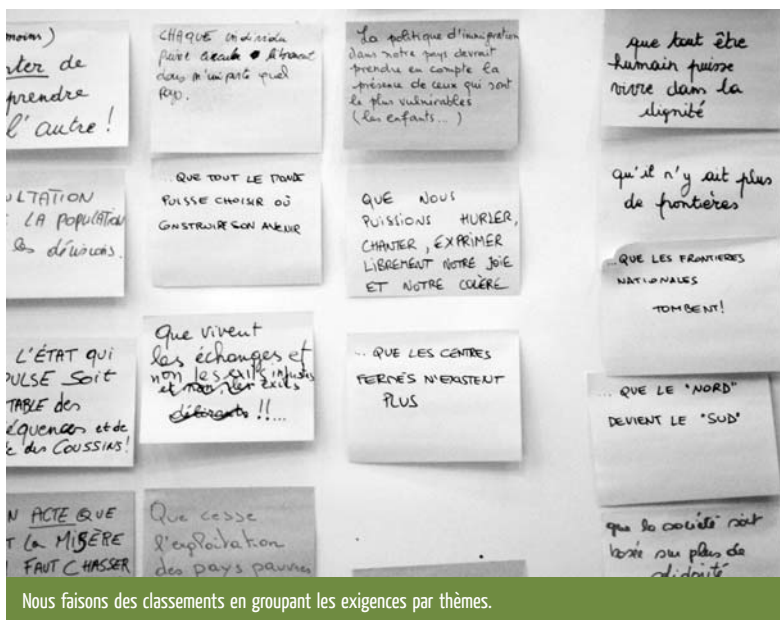


Nous écrivons, dessinons nos cris du cœur sur des *Post-it*. Il y en a plein partout dans le local.

Photos : Sophie PAPADPOULOS

À partir de ce matériel, nous allons dire, écrire ce que nous voulons comme changements. Chacun propose deux trois **exigences de changements** et les écrit sur des *Post-it* (toujours eux !).

Ce moment est exigeant, car il va falloir confronter nos propositions au gouvernail. Est-ce que nos propositions de changements se heurtent au carré éthique ? Dans leur formulation, dans les idées qui les sous-tendent, dans ce qu'elles représentent... Moment délicat et néanmoins tellement porteur de sens : confronter nos envies de changement à une pratique démocratique. Nous allons également faire des classements pour arriver à grouper les exigences par thèmes.



Nous faisons des classements en groupant les exigences par thèmes.

Photo : Lire et Écrire Communauté française

L'intelligence prescriptive ou revendiquer

Dans un troisième temps, chacun va choisir le type d'action qu'il souhaite mettre sur pied : l'infiltration, le happening, l'installation ⁴,... Plusieurs groupes se forment, je fais partie du groupe qui a choisi le **happening**. Chacun d'entre nous (sans se concerter) sélectionne cinq *Post-it* (deux cris du cœur, deux images et une exigence de changement). Chaque sous-groupe entame alors un travail intense sur base des *Post-it* rassemblés : la **potentialisation du récit** commence. Les *Post-it* doivent bouger... Il y a constamment du mouvement et, sur base de ce mouvement et du temps imparti, les idées d'actions citoyennes naissent, d'abord lentement et puis de plus en plus vite, avec énergie... Nous sommes en pleine création ! On invente, on raconte, on théâtralise, on se prend au jeu, on se lance, on se lâche, on rit, on va vite, les idées appellent les idées, je me sens portée. À tour de rôle, nous prenons note. Après cette première étape, certaines d'entre nous se demandent comment cela se passerait avec des apprenants qui ne maîtrisent pas suffisamment l'expression orale.

Notre groupe continue. Étape par étape, nous dégageons les idées clés pour notre intervention : « *Maggy* ⁵, *tu nous fais penser au bonhomme poubelle du parc Meli (pour les plus anciennes d'entre nous). Il disait : 'Hier papieren' !* ». Nous rions beaucoup... On imagine Maggy, on la

4. L'infiltration consiste à introduire un élément surprenant dans un endroit fréquenté, un élément qui doit susciter l'étonnement et l'interrogation tout en étant compréhensible par tous. Pour réaliser un happening, les acteurs imaginent une scénographie dynamique et vivante qui interpelle les gens et les amène à réfléchir. L'installation, quant à elle, relève d'une sorte d'œuvre d'art politique et social : il peut s'agir d'une sculpture, d'une construction provisoire, d'un dispositif éventuellement important, placé à un endroit stratégique, pour susciter le questionnement et faire évènement. Voir : Majo HANSOTTE, op. cit., pp. 71-73.

5. Au cours du travail, Maggie est incidemment devenue Maggy...

‘créé’... Notre colère prend forme... Nous mettons sur pied notre scénario : l’Europe (moi), du haut de sa position, tricote les barbelés des centres fermés et Maggy (Françoise) se promène dans le public pour vérifier les papiers des gens (au préalable, nous distribuons des papiers dans le public). Ceux qui n’en ont pas se font intercepter par les agents de Maggy (Cécile et Noémi) qui les enchaînent aux barbelés. Notre collectif est en marche ! Il nous faut maintenant **un slogan, un nom et une affirmation forte**. Ce sera : « *La Belgique, ça pique, maman !* ». Le collectif se nommera *Les débarbeuses* et nous revendiquerons : « *Stop aux expulsions et aux centres fermés !* ».



On imagine Maggy, on la ‘créé’...



... et on invente notre slogan...

Photos : Lire et Écrire Communauté française

Majo nous propose de présenter concrètement notre happening durant la formation, en ‘live’. Ce que nous faisons le dernier jour, lors du repas de midi. Nous prenons place dans le grand réfectoire de la Marlagne. Il y a du monde... et ce ne sont pas uniquement des personnes qui suivent l’Université de printemps. Il y a d’autres organismes, d’autres associations... Notre action est ‘réelle’, ce n’est pas une simulation. C’est alors que je remarque que des personnes se sentent ‘mal à l’aise’ dans le public. Les gens parlent, réagissent, ne comprennent pas tout de suite. Puis, certains comprennent et expliquent aux autres. Parmi ceux qui sont arrêtés (les sans-papiers),

certains nous diront par la suite qu'ils se sont sentis mal... Ils se sont sentis seuls, pointés par les regards des autres. Ils nous diront qu'ils n'oseraient même pas imaginer l'état dans lequel se trouvent les 'vrais' sans-papiers lorsqu'ils se font arrêter. Je pense que notre collectif a atteint les objectifs du happening : provoquer un choc, une interrogation, un nouveau regard.



L'intelligence argumentative ou délibérer

Nous terminons par un retour réflexif sur notre action et notre formation. Majo insiste sur l'importance d'éviter le 'débat-caca'. Elle explique qu'à un moment, le collectif doit « réfléchir et délibérer pour construire une intelligence collective et adopter une résolution qui soit la plus juste possible ». Cette partie se construit en quatre étapes (toujours avec rigueur et méthode) : l'appel au vécu, l'analyse des faits et du contexte, la référence aux principes démocratiques, le rapport au Juste et le rapport au Droit. Elle insiste sur nos actes de parole. Nous devons veiller à poser des actes de parole coopératifs et constructifs. Ici aussi, le gouvernail est omniprésent. Je m'interroge sur mes actes de parole, sur ceux que j'observe autour de moi... J'interpelle Majo : « Mais on est tout le temps dans le débat-caca, alors ! ». À la

télévision, à la radio, dans la presse, au boulot, dans la famille... « *Les traditions polémiques prônent la prédation au détriment de l'intelligence collective... persiffler, intimider, convaincre, séduire, amuser, déstabiliser, ridiculiser, dénier, disqualifier, soupçonner. Chacun se comporte comme un chasseur devant sa proie, dans un rapport de sujet à objet.* »⁶ Majo nous appelle à délibérer, plutôt qu'à débattre, et à construire ensemble.

Je suis sortie revigorée de ces trois jours de formation, pleine d'enthousiasme avec, dans les mains, une méthode bien pensée et structurée. C'est une démarche qui favorise l'action. Depuis, j'ai eu l'occasion de partager mon expérience de formation lors d'un atelier dans le cadre de la journée organisée en aout dernier par cinq régionales de Lire et Ecrire⁷ sur le thème de l'État social actif : *Quels impacts pour nos publics et pratiques ? De l'analyse critique au passage à l'action.* Et, à Tubize, dans l'implantation où je travaille, nous avons cette année choisi l'État social actif comme fil conducteur. Belle opportunité de mettre en pratique la démarche ! Mais pour construire une démarche commune, il faudrait que mes collègues soient également formés aux intelligences citoyennes... Aujourd'hui plus que jamais, dans le contexte d'État social actif, apprenants, collègues, travailleurs sociaux et tous les citoyens qui veulent une société plus juste doivent s'outiller et passer à l'action.

Sophia PAPADOPOULOS

Lire et Ecrire Brabant wallon

6. Majo HANSOTTE, *op. cit.*, p. 39.

7. Brabant wallon, Namur, Liège, Luxembourg et Verviers.

L'écriture en atelier, une pratique inattendue et concrète de la démocratie ?

Pour faire exister une notion telle que celle de démocratie, nous avançons que l'écriture en atelier ouvre bien des espaces, et plus particulièrement : un espace de réflexion sur la notion de vérité passant entre autres par la question des choix que l'on fait quand on écrit ; un espace d'échange entre personnes dans lequel on découvre que les mots sont nos alliés mais aussi parfois des pièges ; un espace d'invention et de transmission où la 'mise en fiction' nous aide à mieux nous situer dans l'espace et le temps ; un espace tissé de normes, un cadre (l'atelier est un dispositif réglé) qui autorise un hors-cadre.

Le mot démocratie peut se décliner sur deux registres :

- En tant que concept, la démocratie est un nœud où se croisent et se disputent des conceptions politiques, des habitudes culturelles et sociales, de l'histoire et de l'identité. Elle est donc un objet à penser ensemble, un champ de savoirs à élucider de manière ambitieuse et critique.
- En tant que valeur, elle guide nos actes dès lors que 'l'option d'autrui' est vécue comme centrale. Il s'agit non seulement de savoir qui nous sommes, mais encore quelles relations, quelles structures sociales et politiques imaginer pour vivre ensemble dans le respect de chacun. Nous y croyons, nous nous engageons pour elle.

*par Odette et
Michel NEUMAYER*

D'où plusieurs questions : et si l'atelier d'écriture était un moyen de rendre cette notion accessible à tous, une voie inattendue pour en comprendre les multiples aspects ? Et puis, quels pourraient être les apports d'une écriture en atelier qui prend appui sur des idées d'Éducation nouvelle¹ et de Culture de paix ?

Rappelons que « *la culture de la paix consiste en des valeurs, des attitudes et des comportements qui reflètent et favorisent la convivialité et le partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, tous les droits de l'homme, la tolérance et la solidarité, qui rejettent la violence et préviennent les conflits en s'attaquant à leurs causes profondes et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation entre les individus, les groupes et les États et qui garantissent à tous la pleine jouissance de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de leur société.* »²

Les valeurs se construisent dans les pratiques et non dans les discours. Si on adopte ce parti pris matérialiste, la question est de savoir comment est 'dimensionné' le concept de démocratie. 'Dimensionnement' est un mot que nous avons découvert en travaillant avec le philosophe Yves Schwartz³ à Aix-en-Provence. Il s'agit, selon lui, de porter l'attention à l'idée certes, mais surtout aux formes – adéquates ou non – dans lesquelles un concept, quel qu'il soit, s'incarne, se développe et finalement peut se mesurer.

1. Le lecteur curieux d'Éducation nouvelle pourra consulter divers sites : www.lelien.org (site de la coordination des mouvements d'Éducation nouvelle) ; www.gben.be (Groupe belge d'Éducation nouvelle) ; www.gfen.asso.fr (Groupe français d'Éducation nouvelle). Il y trouvera de nombreuses références bibliographiques qui pourront lui être utiles.

2. www3.unesco.org/iycp/kits/f52013.htm

3. Pour connaître la pensée d'Yves SCHWARTZ, on pourra lire : *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*, Éd. Octares, 2003.

L'atelier d'écriture est-il une forme adéquate pour dimensionner la notion de 'démocratie' ? Pour la faire exister même modestement, et permettre à chacun de mieux la comprendre ? Oui, nous en sommes convaincus et pensons qu'il est urgent d'approcher d'une manière générale les concepts de manière créative ! Il est encore plus urgent peut-être, mais dans un deuxième temps, de partir ensemble à la recherche d'arguments qui, dans l'actuel monde de la formation plutôt obsédé par le chiffre, 'légitiment' ce croisement d'objets aussi disparates que des concepts, des valeurs et des pratiques de création.

En rédigeant cet article à propos de notre parcours à l'Université de printemps 2013 à La Marlagne, nous constatons à quel point nous avons, d'atelier en atelier, suivi presque à notre insu un seul et même fil rouge : celui de la vérité et de notre rapport à la vérité. Nous pensons que c'est là un des fondements du vivre en démocratie.

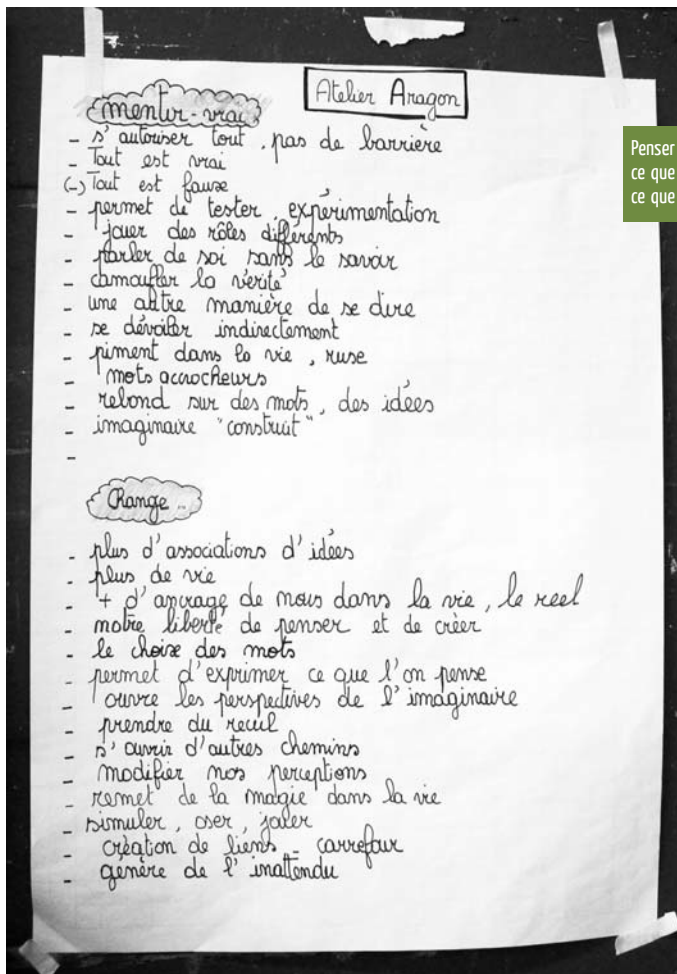
Aragon et le 'mentir-vrai'

Nous évoquerons d'abord l'atelier mené dans les parages du poète Louis Aragon et de son 'mentir-vrai'⁴. Recherche très personnelle d'un auteur pour qui le secret est une clé pour suggérer, et peut-être dévoiler, des choses importantes. Il s'agit d'une posture paradoxale dans laquelle l'écriture semble se présenter comme l'alliance de deux pôles antagoniques : 'ce qui est dit versus ce qui est caché', l'un alimentant l'autre. À plusieurs reprises, soit à partir de photos, soit à partir du tableau d'un damier du peintre Kandinsky⁵, les participants

4. Aragon évoque cette notion du 'mentir vrai' dans *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipits* (Éd. Albert Skira, Coll. Les sentiers de la création, 1969). L'atelier présenté ici est une reprise de l'atelier 'Le mentir-vrai' : écrire dans les parages de Louis Aragon, à découvrir dans *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé* (Odette et Michel NEUMAYER, ESF, 2003).

5. Ce tableau, 'Trente' (1937), de Kadinsky se trouve au Musée national d'art moderne (Centre Pompidou) à Paris. Pour le visualiser : http://arthistory.about.com/od/from_exhibitions/ig/kandinsky_retrospective/kandinsky_gugg_0910_30.htm

sont invités à s'approcher, dans leur propre texte, d'un mentir-vrai dont ils découvrent la dimension ludique, le jeu de masque, la subtilité du montré/caché.



Penser 'mentir-vrai',
ce que c'est,
ce que ça change...

Photo : Lire et Écrire Communauté française

Bien des novices en écriture pensent qu'écrire c'est 'se mettre à nu' et le craignent. Faut-il tout dire ? Comment et jusqu'à quel point ? Quel espace privé revendiquer, quelles frontières infranchissables ? Avec Aragon, ils entrevoient qu'écrire c'est 'avancer masqué', et que c'est un véritable travail de mise à distance : un mot pour un autre, un changement d'époque, la mise en place de manière consciente et voulue de repères pour rappeler que l'auteur n'est pas à confondre avec son personnage. On entre ainsi véritablement dans l'écriture comme travail, d'où une maîtrise nouvelle.

Derrière le 'mentir-vrai' se profilent des questions dont les mots-clés sont sincérité, franchise, vérité et mensonge, liberté de parole et de pensée. L'atelier permet alors de 'problématiser', c'est-à-dire de complexifier.

Perec et la notion de 'prolifération'

Cet atelier, *Leurs vies, mode d'emploi*, a été imaginé à partir du roman de Georges Perec, *Les choses*, paru en 1965⁶. La proposition était de cheminer aux côtés de Perec et d'explorer, tout en écrivant, tous les domaines qu'il avait, à sa manière et en son temps, déjà tenté de défricher. En voici quelques-uns : le rapport de l'homme au réel, abordé comme un face-à-face que les mots médiatisent et construisent ; la relation entre les mots et 'les choses' ; la volonté humaine de classer objets, situations, personnes, comme si tout cela s'insérait dans un vaste système ; la remontée de la parole et de la pensée vers le langage, vers un lexique qui redoublerait le réel et aurait le pouvoir d'investir la moindre parcelle d'expérience humaine ; etc.

6. Ce livre est disponible en collection de poche aux éditions Pocket. Pour une présentation détaillée de cet atelier, se reporter à l'atelier *Leurs vies, mode d'emploi*, dans *Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé* (op. cit.).

« *Écrire tout ce qui est possible à un homme d'aujourd'hui d'écrire* » est, chez Perec, tout sauf un projet totalitaire. Les mots épuisent-ils l'expérience humaine et avec elle, le monde ? Ce que Perec apporte, c'est qu'écrire, c'est faire flèche de tout bois. Il nous invite à aller chercher les mots là où ils se trouvent (dans les dictionnaires, les catalogues, la presse, la rue), à jouer de l'énumération, à faire des listes, à multiplier les contraintes. Il nous montre que c'est facile. Mais, une fois dépassées les prouesses et les performances littéraires, on découvre qu'il y a, derrière cette façade de mots, tout un espace secret qui se dissimule. Nous savons aujourd'hui que c'est celui de la souffrance humaine, liée à la disparition de ses proches dans les tourments historiques du 20^e siècle. Georges Perec tente là la mise en mots de leur perte. Préserver si possible un peu d'humanité en passant par la poésie, le théâtre, le roman, les mots croisés, autant de pratiques langagières aux limites de l'indicible. Une fois encore transparence, pudeur, mais aussi préservation de l'intime sont des mots-clés.

Passant du relevé de mots inattendus et incongrus que chacun possède dans son répertoire personnel, à l'écriture d'un poème en utilisant exclusivement des verbes à l'infinitif, puis la construction d'un personnage à partir de traits et portraits des membres du groupe, les participants (qui ont à disposition différents catalogues commerciaux) produisent finalement un texte qui sera une textualisation de manières contemporaines d'arpenter le temps et l'espace, une fenêtre ouverte sur un monde où l'art de vivre se décline en consommation et accumulation d'objets de désir. Un texte tissé de fragments recopiés des catalogues, plus vrais que vrais !



Photo : Lire et Écrire Communauté française

« Je suis les liens que je tisse » : un diagramme des relations entre un personnage et son milieu... dans l'atelier Percé.

Il faut lire ou relire aujourd'hui *Les choses*, à l'heure du capitalisme triomphant qui transforme tout en marchandise, noie le poisson dans le bain des mots et use des infinis artifices de la langue pour séduire et monétiser.

Que s'est-il passé à Paris le 6 février 1934 ?

Dans cet atelier, imaginé par notre collègue historien Michel Huber⁷, l'approche de la vérité prend des aspects nouveaux ; il nous invite à travailler la notion de point de vue et d'aborder la dialectique entre la petite et la grande Histoire.



Une fresque, des hypothèses : que s'est-il passé à Paris le 6 février 1934 ?

Photos : Lire et Ecrire Communauté française

Il s'agit dans un premier temps d'un travail sur des documents d'époque (témoignages, articles de presse, etc.) qui donnent un point de vue sur un évènement historique qui n'est pas sans évoquer les temps présents : une manifestation devant la Chambre des députés à Paris, organisée sur fond de scandales financiers et d'antiparlementarisme. Ces documents, une fois disséqués en petits groupes, sont la base d'une 'critique de témoignages' mise en scène sous la forme d'une Commission d'enquête parlementaire jouée par les participants.

7. Michel HUBER, *L'histoire, indisciplinable nouvelle*, Syros, 1984.



Le travail sur des documents d'époque pour comprendre les points de vue des différents protagonistes.



La Commission d'enquête parlementaire...

Photos : Lire et Écrire Communauté française

Le nœud de l'affaire est moins de comprendre avec précision ce qui s'est passé ce jour-là, que d'entrer dans la réflexion suivante, empruntée au philosophe Paul Ricœur : « *L'Histoire (...) a la prétention de dire ce qui est réellement advenu. Or ce qui est réellement arrivé est à jamais perdu : par là-même l'historien se sent héritier d'une dette. Il a pour tâche de restituer l'absent (...). Il y a toujours de la fiction dans l'Histoire, comme il y a toujours une sorte de vérité dans la fiction.* » ⁸ Penser en démocrate, c'est accepter qu'il n'existe aucun point de vue totalisant sur ce qui advient. Nous sommes toujours dans une vision

8. Paul RICEUR interrogé par Christian DELACAMPAGNE dans *Les Entretiens avec le Monde* (t.1. *Philosophies*, Éd. La Découverte/Journal Le Monde, 1984).

fragmentée et fragmentaire des choses que nous tentons d'ajuster vaille que vaille. Chacun a donc le droit, voire l'obligation, de donner un point de vue, mais aucun point de vue n'épuise le réel. Ce patchwork de vérités inabouties nous oblige à faire des liens, à dépasser les approches séparées en sachant que le réel est contradictoire. Mais où est alors la vérité ? On peut faire l'hypothèse qu'elle est en chacun, mais pas comme on pourrait l'imaginer.

Ce que nous avons ajouté à l'atelier de Michel Huber, c'est que, une fois la Commission d'enquête réunie et la liste dressée de toutes les questions que les participants se posent à ce stade de l'atelier sur l'évènement, chacun revient à sa table d'écriture pour un texte qui explore « *ce que faisaient ou auraient fait nos parents, grands-parents, arrière-grands-parents ce jour-là* ». C'est le moment où la notion de dette, chère à Paul Ricœur, prend un sens nouveau. « *L'Histoire (...) n'est jamais la reconstruction pure de l'évènement, elle n'est – dans le meilleur des cas – qu'une reconstruction fictive, gouvernée par un évènement introuvable, ajoute-t-il dans son entretien. Et, inversement, derrière le récit de fiction, il y a toujours une expérience vraie qui aspire à être racontée, qui crie pour être entendue, mais à un niveau si profond qu'on ne la voit pas...* ». Ce qu'écrivent les participants à ce moment-là relève de ce mélange d'invention, de formulation d'hypothèses, d'inventaire de tout ce que l'on ne sait pas et que l'on n'a jamais pris le temps de chercher à savoir, qu'évoque le philosophe et qu'il nomme 'aspiration' et 'cri'. Voilà la vérité. Elle est portée de manière subjective par chacun et souvent avec émotion. L'écrire nous permet d'en partager quelques éléments.

La saga de la famille B.

« *Si Homère n'avait pas écrit, nous souviendrions-nous de Troie ? Qui aurait entendu parler de Guernica, ce petit village de rien, s'il n'y avait eu le tableau de Picasso ? Qui aurait transmis ce qu'a transmis Giacometti sans en avoir conscience avec cet homme décharné*

marchant vers l'inconnu ? L'indicible ne peut être dit que par le récit. », écrit Rachel Ertel ⁹.

Inspiré du roman *Le livre des Rabinovitch* de Philippe Blasband ¹⁰, l'atelier met en scène une famille dont le devenir est narré à travers une succession de récits, celle des générations de membres de la famille.

Dans l'atelier, on commence par bâtir ensemble l'arbre généalogique d'une famille qui, à partir de deux 'membres fondateurs', se développe sur une centaine d'années, soit grosso modo cinq générations, des années 1900 à nos jours. Tous les membres ont en commun d'avoir connu au cours de leur vie un 'voyage fondateur' qui les a menés ailleurs et a modifié leurs existences, leur a fait rencontrer compagnes et compagnons, les a confrontés aux événements du siècle. Un premier temps d'écriture est consacré à la narration de ces récits de vie, chaque personnage étant pris en charge par un participant de l'atelier. Comme dans les ateliers précédents, les récits produits sont des vérités subjectives. L'histoire de chacun, la 'petite histoire' se mêle à la 'grande Histoire' et l'angle d'attaque est toujours singulier, subjectif, partiel. Elle n'est encore que l'histoire d'une seule personne. Les participants se trouvent face à un kaléidoscope d'expériences et de regards sur le monde à partir duquel des mises en relation deviennent possibles. En effet, après lecture intégrale de ces premiers textes, chaque membre de la famille reprend le récit d'un autre membre et raconte, à son tour, ce qu'il a entendu, compris ou cru comprendre de ses aventures. On entre dans la logique du 'don', bien connue des anthropologues ¹¹ : donner/recevoir/rendre, c'est à dire transmettre (à d'autres, plus loin), qui est un des fondements du lien social. Ce lien se nourrit de la perception des proximités et des différences, d'acceptations et de refus, d'interprétations, d'interpellations diverses, etc.

9. *Écrivaine, traductrice, pionnière en France de l'enseignement du yidiche à l'université. Source de la citation : Télérama, n°3303, mai 2013.*

10. *Publié aux éditions du Castor astral (Coll. Millésime Littérature) en 1998.*

Pour revenir au thème de la démocratie, l'atelier met en lumière que ce qui fait société, c'est la reprise de l'histoire d'un sujet par un autre sujet. Les humains entrent dans la filiation et la transmission en prenant en charge l'histoire de ceux qui les ont précédés. Même imparfaitement, même avec des aprioris, même dans le contresens ! L'ambivalence de cette reprise, son imprévisibilité sont le propre du lien social humain.

Pour conclure : la démocratie interroge nos pratiques de formateurs

La référence à la démocratie nous a permis de mieux nommer les conceptions et présupposés à l'œuvre dans notre travail d'invention et d'animation. À chaque fois, nous avons tenté de faire exister ce que nous appelons une Culture de paix. On peut entendre par là la volonté de réfléchir et faire réfléchir au rapport que nous avons à 'l'autre', ce sujet avec qui nous partageons un même monde et dont 'la vérité' – c'est-à-dire l'expérience, l'histoire, la langue et la culture – sont toujours singulières, souvent différentes, parfois bien étranges. Cette culture suppose de l'écoute, de la confiance, le refus du jugement, le sens du débat, avec le respect comme vertu cardinale. L'Éducation nouvelle affirme depuis longtemps qu'on est citoyen dans le savoir et non par le savoir. La démocratie n'est pas un état ou un acquis, mais un chemin au bout duquel nous serons peut-être plus émancipés.

*Nos remerciements sincères aux participants
de l'Université de printemps de Lire et Ecrire d'avril 2013.*

Odette et Michel NEUMAYER
GFEN Provence

11. Marcel MAUSS, *Essai sur le don*, PUF, 1^{re} édition 1925.

Photo : Lire et Ecrire Communauté française



*Odette nous a quittés fin aout.
Militante de l'Éducation nouvelle et de la
Culture de paix, elle nous accompagnait
depuis tant d'années, avec Michel, dans
la construction et l'analyse du projet de
Lire et Ecrire, de nos pratiques d'ateliers
d'écriture, de pédagogie émancipatrice, de
travail en groupe mixte lettrés-illettrés...
Elle était heureuse d'avoir pu animer cette
dernière formation et d'écrire ce dernier
article pour nous.*

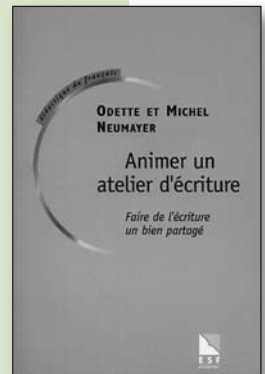
Merci à Elle et à Michel.

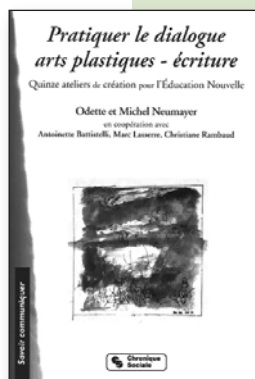
Catherine Stercg

Références bibliographiques

Odette et Michel NEUMAYER, **Animer un atelier d'écriture. Faire de l'écriture un bien partagé**, ESF, 2003, 222 p.

Quinze ateliers d'écriture placés sous le signe du 'tous capables d'écrire'. Sont abordées également les questions que se pose ou devrait se poser tout animateur d'atelier d'écriture : Comment dépasser l'angoisse de la page blanche ? Comment écrire pour lire mieux ? pour apprendre à conceptualiser ? pour témoigner ? Comment intégrer les nouvelles technologies de l'information ? Tout cela en dialogue avec des œuvres d'écrivains.

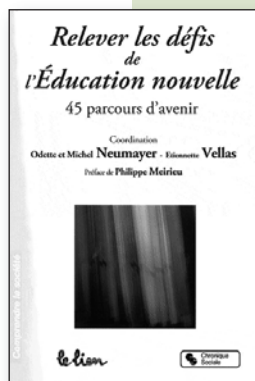




Odette et Michel NEUMAYER, **Pratiquer le dialogue arts plastiques-écriture. Quinze ateliers de création pour l'Éducation nouvelle,**

Chronique sociale, 2005, 254 p.

Dans cet ouvrage, écriture et arts plastiques se mêlent, s'interpellent, se complètent. Les auteurs y décrivent une quinzaine d'ateliers de création croisés, insistant non seulement sur les étapes de leur déroulement mais aussi sur les partis pris philosophiques et pédagogiques qui les sous-tendent. Ils montrent comment, au carrefour de deux domaines de création, des savoirs et des pouvoirs nouveaux se construisent.



Odette et Michel NEUMAYER, Etienne VELLAS (coord.), **Relever les défis de l'Éducation nouvelle. 45 parcours d'avenir,** Chronique Sociale/Le Lien, 2009, 271 p.

L'Éducation nouvelle est-elle toujours d'actualité ? La réponse donnée dans ce livre est résolument optimiste ! 45 témoins démontrent, à travers leurs parcours, que l'Éducation nouvelle est bel et bien une utopie en marche. Des défis semblent parfois impossibles à relever, pourtant ils peuvent l'être. Simplement parce que des hommes et des femmes se réunissent, s'engagent et prennent l'éducation au sérieux.

Odette et Michel NEUMAYER, **15 ateliers pour une culture de paix**, Chronique Sociale, 2010, 240 p. *Pour que vivre ensemble sur une même terre soit possible, quatre entrées sont ici proposées au lecteur : prendre l'option d'autrui ; transformer les pratiques d'enseignement afin de mettre les valeurs au cœur de la transmission des savoirs ; penser les filiations et l'intergénérationnel ; développer des programmes d'action innovants. Pour chacune d'elles, les auteurs s'attachent à décrire en détail des ateliers d'écriture qui s'inspirent, comme les précédents, des postulats de l'Éducation nouvelle.*

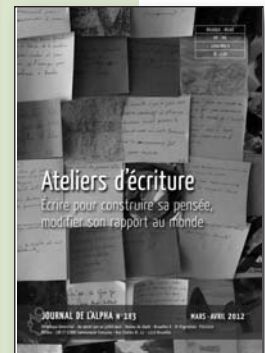
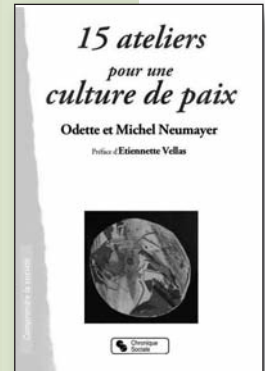
Articles déjà publiés dans nos colonnes :

Odette et Michel NEUMAYER,
Pourquoi des ateliers d'écriture en alpha ?,
in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005,
pp. 10-12

Numéro en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja145

Odette et Michel NEUMAYER,
Le choix de produire ensemble, article suivi
de deux descriptions d'ateliers : « **Les mots
gardent la mémoire** » et « **L'imaginaire des
frontières** », in *Journal de l'alpha*, n°183,
mars-avril 2012, pp. 10-21

Numéro disponible à la rédaction du *Journal de
l'alpha* : journal.alpha@lire-et-ecrire.be



Pour rendre possible un autre monde, croiser les savoirs et les pratiques

Au cœur de toute association, de toute personne engagée dans l'éducation permanente vit l'utopie, au sens fort du terme, qu'un autre monde est possible, un monde plus juste, plus démocratique, plus solidaire. Pour que ces beaux mots deviennent moteurs d'action, pour que l'utopie devienne projet concret, nous avons besoin de préciser quel est le cœur de l'injustice à laquelle nous voulons mettre fin, avec qui nous voulons bâtir cette démocratie, jusqu'où nous poussons nos solidarités.

*par Monique
COUILLARD*

Si nous voulons un autre monde, c'est que nous partageons une analyse de notre société. Nous constatons que, même dans nos pays démocratiques, socialement avancés, elle est encore loin d'être réellement juste, démocratique, solidaire. Nous voyons tant de travailleurs traités comme des outils, exploités puis jetés quand on ne les estime plus rentables... Nous voyons tant de jeunes laissés en réserve, découragés et angoissés face à un avenir incertain... Chaque jour ou presque, les médias nous parlent des victimes de la crise...

Mais bien peu nombreux sont ceux qui vont jusqu'à prendre en compte ceux et celles qui vivent au plus profond de l'exclusion. Ces hommes et ces femmes dont, depuis la prime enfance, l'intelligence a été niée, les talents ignorés... ne sont guère visibles. Notre société n'accepte pas qu'ils meurent mais, considérés comme une charge, ils

sont, au mieux, objets de sollicitude, objets de l'intervention des autres. Les actions qui les concernent n'ont généralement pas d'autre ambition que leur 'survie' : distribution des restes dont les autres ne veulent pas, accès à des minimas de revenus, d'énergie, en matière de santé, de logement... Lorsque nous sommes en situation de dialoguer avec elles, les personnes que nous réduisons à ces minimas nous interpellent : « *Est-ce que je suis un être humain à part entière ? Est-ce que je suis un déchet ?* ».

Dès lors, l'autre monde que nous avons à bâtir n'est-il pas justement un monde où chacun pourrait donner le meilleur de lui-même ? un monde où, reconnu égal en dignité, égal en importance pour les autres, il serait effectivement égal en droits ?

Coconstruire l'avenir avec les plus pauvres, les plus exclus

Pour bâtir ce monde-là, nous avons besoin d'experts. Nous avons besoin d'expertises différentes et complémentaires. Nous avons besoin de tous ces chercheurs qui, de génération en génération d'universitaires, construisent un savoir explicatif quant à notre société et à son fonctionnement. Nous avons besoin de tous ces hommes et femmes qui, dans la durée, agissent à de multiples niveaux pour l'améliorer et développent ainsi tout un savoir d'action. Mais nous avons aussi, absolument, besoin du savoir des personnes très pauvres et exclues qui, de par leur expérience de vie, ont une connaissance unique des causes et des conséquences de la pauvreté, de l'exclusion... ainsi qu'une réflexion irremplaçable sur ce qu'il faudrait pour gagner les changements essentiels. Ces personnes qui, à leur niveau, de manière souvent invisible, inventent mille-et-un moyens pour résister.

Cet autre monde auquel nous aspirons commence aujourd'hui, à partir du moment où nous décidons de coconstruire l'avenir avec les plus exclus, où nous nous faisons copenseurs, cochercheurs, coacteurs... et donc aussi, coformateurs. **Croiser nos savoirs et nos pratiques**

respectifs, c'est viser une révolution absolument fondamentale, celle qui non seulement fait bouger les places des uns et des autres, mais modifie totalement la relation, met fin au pouvoir des uns sur les autres pour croiser nos pouvoirs d'agir. Non pas pour gagner de petits changements, mais dans le but commun de bâtir ensemble ce monde de l'égalité proclamée par les Nations Unies comme la plus haute aspiration de l'homme.

De la participation au croisement des savoirs, une révolution en marche

Aujourd'hui, la participation est sur toutes les lèvres. On parle de plus en plus de démocratie participative. Mais quelle est-elle ? Qui atteint-elle ? Nous voyons se multiplier les groupes de pression, groupes d'intérêts, souvent 'contre' : contre l'installation d'éoliennes, contre la réaffectation d'un bâtiment en centre d'accueil pour demandeurs d'asile... Des manifestations plus ou moins imposantes s'expriment contre les politiques d'austérité. Les projets 'pour' sont souvent bien plus discrets, seraient-ils moins médiatiques ? Mais surtout, qui peut y prendre la parole, s'y faire entendre ? Avant tout, ceux qui disposent de moyens d'expression, de force de conviction.

De plus en plus, pourtant, ont émergé ces dernières années des temps et des lieux où des personnes en situation de pauvreté sont invitées à participer : réseaux de lutte contre la pauvreté, rencontres de personnes en situation de pauvreté, engagement d'experts du vécu en matière de pauvreté et d'exclusion sociale... Par ailleurs, des personnes en situation de pauvreté, soutenues par d'autres citoyens qui s'engagent à leurs côtés, sont membres d'associations, prennent des initiatives, lancent des groupes, des projets...

Toutes ces initiatives sont à interroger. Jusqu'à quel point la parole y est-elle libre ? Les sujets abordés partent-ils des aspirations des personnes très pauvres ? Cette parole est-elle écoutée ? Est-elle comprise ?

Est-elle prise en compte ? Les échanges sont-ils réciproques ou à sens unique ? Et qui concernent-ils effectivement, vont-ils jusqu'aux plus exclus ? La participation des personnes (très) pauvres est-elle décorative mais sans effet réel ? Est-elle alibi, justification de décisions prises par ailleurs ? A-t-elle une influence à la marge ? Est-elle instrumentalisée pour servir d'autres intérêts ? Ou va-t-elle jusqu'à la construction commune, jusqu'à la codécision ?

D'un projet à l'autre, les réponses diffèreraient certainement. La question n'est pas de juger, mais d'être ambitieux, de mesurer avec lucidité les avancées réalisées et leurs limites pour inventer comment aller plus loin. Deux certitudes seulement : la bonne volonté ne suffit pas ; aucun de nous ne peut dire « *Moi, je sais, je fais* ». Nous sommes tous des explorateurs de nouveaux possibles.

Des projets expérimentaux

Au milieu des années 90, ATD Quart Monde a rassemblé certains de ses membres, dont une majorité de personnes ayant l'expérience vécue de la pauvreté et de l'exclusion, des chercheurs et des professionnels de différents domaines, issus de différentes universités et institutions de France et de Belgique, tous animés par la même ambition de mettre en œuvre un croisement des savoirs et des pratiques. Avec le soutien d'une équipe constituée de professionnels chevronnés dans le domaine de la pédagogie et de volontaires-permanents ATD Quart Monde¹ expérimentés, accompagnés par un comité scientifique ou institutionnel, ils ont inventé ensemble une démarche novatrice.

1. Volontaires-permanents ATD Quart Monde : personnes très diverses quant à leurs origines sociales, leurs options philosophiques ou religieuses, leurs formations ou professions, qui ont décidé de s'engager dans la durée au sein du mouvement ATD Quart Monde, d'accepter le travail en équipe, l'interdépendance dans leur action et réflexion, ainsi que des moyens de vie modestes.

Ainsi, de 1996 à 1998, au sein d'un premier projet, *Quart Monde-Université*, dix chercheurs, cinq volontaires-permanents et quinze militants Quart Monde ² ont cherché ensemble : « De quelle connaissance avons-nous besoin pour lutter contre la pauvreté ? ». Puis, en 2001-2002, pour un second projet, *Quart Monde Partenaire*, seize professionnels, six alliés ³ et volontaires permanents et seize militants Quart Monde ont cherché à identifier les conditions favorisant l'interaction positive entre les savoirs d'action (institutionnels et professionnels) et les savoirs de l'expérience (vécue et associative) des personnes en situation de précarité et de grande pauvreté.

Dans ces deux projets, chacun des participants, selon son groupe d'appartenance, apportait son savoir propre, travaillait pour le rendre accessible aux autres groupes afin qu'il devienne savoir partagé. Chacun confrontait son analyse à celle des autres. Ce croisement a provoqué des chocs, mais aussi et surtout la découverte que les savoirs de chacun sont partiels, limités et qu'à contrario, leurs croisements ouvrent à des visions, des compréhensions nouvelles, plus justes et plus complètes. Un exemple parmi beaucoup d'autres. Dans le groupe thématique *Savoirs* de Quart Monde-Université, les chercheurs voulaient creuser la question de la culture propre du monde de la pauvreté. Les militants Quart Monde n'en voyaient pas l'intérêt ; ce qui les animait, c'était la souffrance et la dépendance provoquées par le nonaccès à l'instruction. Les chercheurs ont répliqué que le savoir scolaire peut être aliénation. Du croisement de ces points de vue a émergé la problématique qu'ils ont ensuite travaillée ensemble : « À quelles conditions le savoir est-il libérateur ? ».

2. Militants Quart Monde : personnes quotidiennement confrontées à la misère et l'exclusion, dans leur vie et/ou celle de leurs proches, qui ont décidé de prendre durablement une part active au sein du mouvement ATD Quart Monde à partir de leur implication dans leur milieu.

3. Alliés ATD Quart Monde : citoyens de tous horizons engagés avec le mouvement ATD Quart Monde ; ils font progresser le refus de la misère dans leur milieu professionnel, associatif, familial, etc. et soutiennent diverses actions collectives.

Le livre *Le croisement des savoirs et des pratiques*⁴ rend compte de ces deux projets expérimentaux. Il présente les résultats concrets du travail réalisé, coécrits par tous les participants, les points de vue des comités d'accompagnement et d'évaluateurs externes, mais aussi la description des méthodologies mises en place pour rendre possible ce que beaucoup nous prédisaient impossible : une véritable coconstruction, de l'élaboration à l'écriture finale, entre chercheurs universitaires – ou formateurs professionnels – et personnes du milieu de la grande pauvreté dont, pour la plupart, le niveau des acquis scolaires de base oscillait entre une 2^e et une 5^e primaires.

Ces projets étaient des projets pilotes. Ils ont mobilisé des moyens exceptionnels, tant humains que financiers, sur une durée relativement longue. Ils ne prétendent pas avoir fait le tour des questions travaillées mais ont permis des avancées significatives. Celles-ci ne pouvaient cependant être validées que dans une pratique plus 'quotidienne' s'appuyant sur des moyens courants. Depuis 2002 ont été ainsi mis en œuvre des dizaines de projets de coformations, corecherches ou cocréations. Le mouvement ATD Quart Monde a également mis sur pied un réseau *Participation et croisement des savoirs* pour permettre des échanges, une réflexion commune... entre ceux qui expérimentent de multiples façons le croisement des savoirs et d'autres démarches proches⁵. En 2006, les chercheurs, professionnels, militants et autres membres d'ATD Quart Monde faisant partie de ce réseau ont formalisé ensemble les points de repère essentiels qui émergeaient de l'expérience sous la forme d'une charte, la *Charte du Croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation*

4. 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

5. Voir : www.atd-quartmonde.fr/IMG/pdf/depliant_Reseau_Croisement-2.pdf

de pauvreté et d'exclusion sociale ⁶. Cette charte propose des balises éprouvées pour créer de nouvelles actions.

Une construction, pas un miracle

Pour rendre possible un véritable croisement des savoirs et des pratiques, la bonne volonté, ni même la volonté tout court, ne suffisent pas. Il faut mettre en place des processus et des méthodologies précises, pointues, pour relever les multiples défis que représente une telle démarche. Ce qui suit n'en expose que quelques-uns des principes de base.

Qu'on le veuille ou non, les personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sont en position inférieure. L'inégalité des positions reste présente dans le dialogue, le travail commun. Il faut donc aménager les temps et les lieux pour créer des espaces de liberté, des étapes de construction autonome de chaque savoir, des dispositifs qui renforcent ceux qui sont en 'position basse'. C'est pour cela que les militants Quart Monde travaillent en équipe et disposent de temps de préparation qui leur sont propres. C'est pour cela que l'on évite soigneusement de faire travailler ensemble des personnes qui sont, dans la vie quotidienne, dans une relation où l'une est l'usager ou le bénéficiaire de l'autre. On évitera, par exemple, de faire travailler ensemble des parents et les instituteurs de leurs enfants ; la situation de dépendance peut également exister avec des bénévoles. Et surtout, on veille à ce que les très pauvres participent pleinement à l'ensemble de l'action, de son élaboration à son évaluation, en passant par les analyses intermédiaires, la production, etc. Sans leur présence active, les 'pouvoirs' se redistribueraient en effet spontanément de manière traditionnelle.

Certains sont à l'aise avec l'écrit, alors que d'autres ne maîtrisent qu'avec peine la lecture et l'écriture. L'utilisation du photolangage, de

6. Téléchargeable : www.atd-quartmonde.be/IMG/pdf/charte.pdf



l'expression théâtrale, de mots-clés, la production d'affiches... aident à surmonter cet obstacle. L'écriture collective se base sur des enregistrements, retranscriptions, découpages, écriture sous dictée, etc.

Le croisement des savoirs et des pratiques, bien plus qu'une méthodologie

Le croisement des savoirs et des pratiques avec les personnes en situation de pauvreté s'appuie sur des méthodes éprouvées, précises, rigoureuses. Ce serait cependant une erreur de le limiter à une méthodologie.

D'abord, beaucoup de ceux qui ont une formation pédagogique remarqueront que les méthodes utilisées sont proches de démarches connues, que les outils ne sont pas neufs. Effectivement : ces méthodes et outils ont été apportés par des pédagogues chevronnés et s'enrichissent en permanence de nouveaux apports issus des sciences humaines. Mais ils sont combinés, modifiés... de manière originale, pour répondre aux ambitions propres du croisement des savoirs.

Ensuite, le croisement des savoirs et des pratiques est une démarche qui vise, nous l'avons dit en début d'article, à faire émerger le savoir

collectif des populations en situation de grande pauvreté et d'exclusion, à le croiser avec les savoirs académiques et les savoirs d'action dans le but de coconstruire une meilleure compréhension du monde et des actions à entreprendre pour le rendre juste, solidaire, démocratique, respectueux des droits humains de tous... Les plus pauvres en sont donc le cœur, l'axe central. Ils y occupent une place essentielle, non d'informateurs mais de cochercheurs-coacteurs-coformateurs. Aucun croisement des savoirs et des pratiques n'est possible si cette place ne leur est pas garantie.



Photos : ATD Quart Monde

Dans le croisement des savoirs et des pratiques, les plus pauvres occupent une place essentielle, non d'informateurs mais de cochercheurs-coacteurs-coformateurs.

Enfin, une telle démarche, si elle vise une révolution sociale, suppose une révolution personnelle. Elle provoque des prises de conscience qui bousculent la manière dont nous nous voyons, dont nous voyons les autres, dont nous fonctionnons ensemble. Généralement en effet, nous avons appris depuis l'enfance à distinguer ceux qui ont et qui savent de ceux qui n'ont pas et ne savent pas. Beaucoup d'entre nous avons été éduqués à la générosité : que ceux qui ont et qui savent donnent à ceux qui sont privés sur le plan matériel et culturel. On nous a appris à tenir une place déterminée, liée à certaines responsabilités et à certains

avantages ‘mérités’. C’est dans ces fondements que le croisement des savoirs nous bouscule. Tout est à revoir quand ceux que l’on croyait – et ceux qui se croyaient ! – peu intelligents, parce que peu instruits, se révèlent capables d’analyses originales, parfois fulgurantes ; quand ceux que l’on croyait ignorants se révèlent formateurs ; quand on se découvre également en besoin les uns par rapport aux autres. Et un constat interpellant émerge : plus rien ne peut justifier les énormes différences d’accès aux biens communs quand les uns et les autres se révèlent également riches de talents, socialement indispensables. Cette révolution qui bouscule chacun de ceux qui s’y engagent nécessite formation, soutien, accompagnement, démarche collective... pour pouvoir l’assumer avec bonheur, pour que la déconstruction débouche sur une reconstruction.

Perspectives

De multiples champs s’offrent à nous pour poursuivre l’aventure, que ce soit en formation, en recherche ou en action, dans les domaines les plus divers, depuis le projet local jusqu’à l’élaboration des politiques au plus haut niveau. Ce que nous avons appris en pratiquant le croisement des savoirs et des pratiques nous offre des points d’appui solides mais, en même temps, il nous faut sans cesse continuer à créer, inventer car chaque projet, chaque personne, chaque groupe, chaque partenariat est différent. Notre expérience du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d’exclusion nous a convaincus qu’il s’agit là d’une démarche possible, alors qu’elle semblait impossible, d’une démarche essentielle pour progresser vers ce nouveau monde de nos utopies. Mais elle ne le sera que si les plus pauvres qui en sont les cocréateurs n’en sont pas dépossédés, que si ceux qui s’en emparent en gardent l’essence et poursuivent l’aventure avec eux. Car eux seuls peuvent garantir que nos projets ne se retournent pas contre eux et contribuent à un meilleur avenir pour tous, sans exception.

Pour aller plus loin



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, 703 p.

*Cet ouvrage réunit le résultat des deux recherches franco-belges menées à l'initiative du Mouvement ATD Quart Monde, **Le croisement des savoirs** produit par le groupe Quart Monde-Université et **Le croisement des pratiques** produit par le groupe Quart Monde Partenaire. À lire par tous ceux qui voudraient davantage découvrir les projets expérimentaux présentés dans cet article et approfondir une démarche qui est bien plus qu'une 'simple' méthodologie.*



Claude FERRAND (dir.), **Le croisement des pouvoirs. Croiser les savoirs en formation, recherche, action**, Éditions de l'Atelier/Éditions Quart Monde, 2008, 223 p.

Ce second ouvrage raconte l'aventure qui s'est déroulée en de multiples lieux et dans différents contextes (collectivités territoriales, enseignement, petite enfance, santé, banques, universités, associations...) où les savoirs professionnels et scientifiques, les pratiques sociales de travail ont été confrontés avec les savoirs et l'expérience des personnes en situation de grande précarité. Les résultats y sont analysés sous quatre angles complémentaires : la connaissance, la méthodologie, l'éthique et la politique.

Ouvrages disponibles en France aux Éditions Quart Monde (www.editionsquartmonde.org) et en Belgique à la Maison Quart Monde de Bruxelles (contact via le site www.atd-quartmonde.be ou par courriel à librairie-bxl@atd-quartmonde.be)

Réseau Wresinski *Participation et croisement des savoirs*, **La Charte du croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion sociale**, 5 juillet 2006

Depuis la fin des deux programmes expérimentaux de croisement des savoirs et des pratiques, Quart Monde-Université et Quart Monde Partenaire, un groupe d'acteurs-auteurs de ces programmes se réunit une fois par trimestre depuis 2002 pour promouvoir la démarche et garantir l'éthique du concept de croisement des savoirs et des pratiques avec des personnes en situation de pauvreté. Ce groupe a écrit une charte relatant l'historique de la démarche, ses prérequis et les conditions essentielles à sa mise en œuvre.

Charte en ligne : www.atd-quartmonde.be/IMG/pdf/charte.pdf

Une expérience de croisement des savoirs

En avril 2013, trois travailleuses de Lire et Ecrire Bruxelles participaient à la formation au croisement des savoirs animée par Monique Couillard d'ATQ Quart Monde, formation organisée dans le cadre de l'Université de printemps de Lire et Ecrire. Suite à cette formation, elles ont tenté d'en reprendre les grands principes méthodologiques pour animer deux journées de travail sur les technologies de l'information et de la communication (TIC), plus précisément, sur la lutte contre la fracture numérique, dans le secteur de l'alpha à Bruxelles...

*par Isabelle CHASSE et
Claire CORNIQUET*

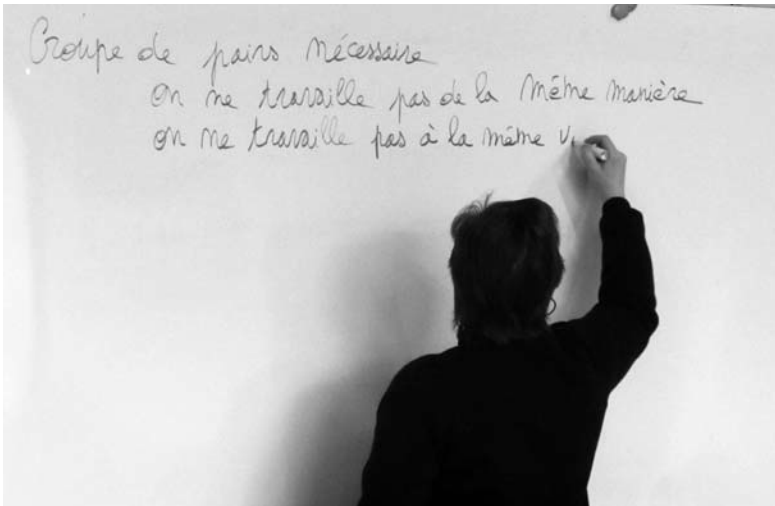
Lorsque nous nous sommes inscrites à la formation au croisement des savoirs, nous ne nous attendions pas à être autant impliquées et interpellées par la méthodologie mise en œuvre.

La formation au croisement des savoirs

Le défi du croisement des savoirs et des pratiques a été relevé et initié par le Mouvement ATD Quart Monde à travers deux programmes franco-belges de recherche action-formation : *Quart Monde-Université* et *Quart Monde Partenaire*. Le principe de base repose sur le postulat que chacun détient un savoir issu de l'expérience ou de connaissances intellectuelles (lectures, études,...) ou de terrain (travail social, animation de formations,...). Chacun des partenaires de l'échange apporte à l'autre les éléments d'une production et d'une transformation de son propre savoir.

Dès le départ, Monique Couillard nous a précisé qu'il fallait avoir en tête que nous n'étions pas égaux et qu'il était nécessaire de nous rassembler par groupes de pairs pour faciliter les échanges et libérer la parole de chacun lors du travail en sous-groupes. C'est ainsi que le groupe a été divisé en trois sous-groupes, guidés chacun par un animateur : le groupe des militants du mouvement ATD Quart Monde, le groupe des formateurs et le groupe des 'chargés de projets'. Le nombre de participants au sein des groupes n'était pas identique puisqu'il y avait trois militants, une dizaine de formateurs et cinq chargés de projets. Monique Couillard animait la formation en plénière.

Si les activités proposées étaient variées, les modalités de travail étaient à chaque fois identiques : à partir de la présentation d'une situation-problème (en grand groupe), nous devions, en sous-groupes, comprendre, décortiquer et analyser la situation. Nous revenions ensuite en grand groupe et un représentant par sous-groupe venait tour à tour



Dès le départ, Monique Couillard nous a précisé qu'il fallait avoir en tête que nous n'étions pas égaux et qu'il était nécessaire de nous rassembler par groupes de pairs...

Photo : ATD Quart Monde

exposer, devant l'ensemble des participants, comment son sous-groupe avait réfléchi et analysé la situation.

À chaque fin de présentation, nous revenions en sous-groupes pendant quelques minutes afin de discuter de questions de compréhension à soumettre au représentant du sous-groupe qui venait d'exposer l'analyse de son groupe de pairs. Le représentant, une fois les questions posées, apportait les éclaircissements demandés afin qu'il n'y ait plus de zone d'ombre pour personne.

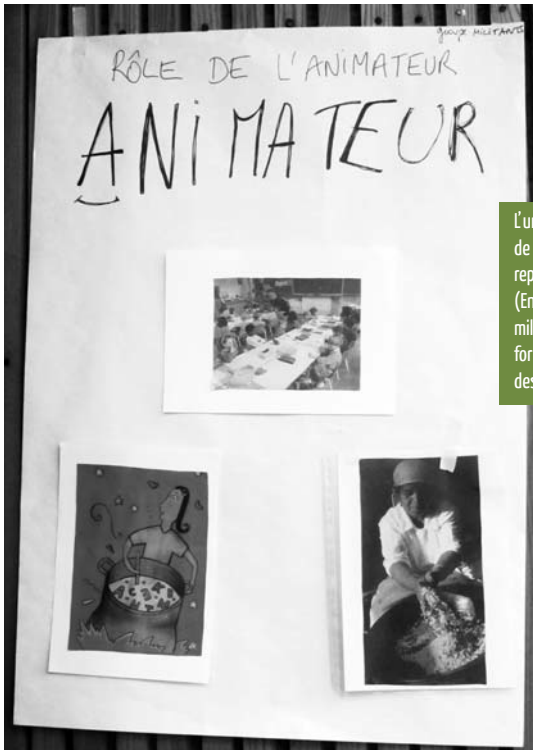


À chaque fin de présentation, nous revenions en sous-groupes pendant quelques minutes afin de discuter de questions de compréhension...

Photo : ATD Quart Monde

Deux éléments ont marqué les participants durant cette formation : tout d'abord, même si nous pensions adapter notre langage, ce n'était pas suffisant. Les militants osaient nous questionner et nous dire qu'ils ne comprenaient pas nécessairement les mots que nous utilisions, ou les images par lesquelles nous passions pour expliquer notre raisonnement et notre analyse.

Par exemple, l'une des situations était de choisir une image qui, selon nous, représentait le rôle d'un animateur. Dans le groupe des chargés de projets, nous avons pris l'image d'une dame d'Afrique du Nord qui tamisait sa semoule. Nous avons fait une analogie entre une cuisinière qui suit une recette et le formateur qui suit un programme pour atteindre un objectif. Nous avons réalisé un autre parallèle entre les ingrédients d'une recette et l'ensemble des participants (ce que chacun apporte). Selon nous, l'animateur, à l'instar d'une cuisinière, est le gardien du temps et doit être en mesure d'assembler tous les ingrédients/éléments en proportion adéquate pour que le plat soit réussi/les objectifs soient atteints.



L'une des situations-problèmes était de choisir une image qui, selon nous, représentait le rôle d'un animateur. (En haut, la photo choisie par les militants ; en bas à gauche, celle des formateurs ; et en bas à droite, celle des chargés de projets.)

Photo : ATD Quart Monde

Nous imaginions que tous et toutes comprendraient l'image. Et pourtant... ! Si les formateurs ont compris la métaphore (ils avaient choisi la même !), ce n'était pas le cas des militants et il nous fut bien difficile d'expliquer notre propos. Nous n'allions pas à l'essentiel et trop d'éléments encombraient notre image. Le 'concept' de recette s'est également révélé inadéquat. Notre choix contrastait fortement avec la photo sélectionnée par les militants (ils avaient choisi une classe avec un professeur qui circule de banc en banc) qui allait droit au but et contenait une idée claire et précise.

Cet 'exercice' nous a fait prendre conscience qu'il nous fallait exposer une seule idée par présentation. Nous avons également compris qu'une fois le langage commun trouvé, toutes et tous étions capables de comprendre l'analyse des uns et des autres. Enfin, nous avons saisi l'intérêt et la nécessité de prendre le temps pour que chacun comprenne le point de vue, l'analyse des autres. Ce sont principalement ces trois éléments que nous avons mis en évidence lorsque, pour terminer cette séquence de travail, nous nous sommes retrouvés en sous-groupes pour discuter de ce que nous avions appris.

Le deuxième élément fondamental, c'est que nous sommes tous capables d'analyser les situations. Ce sont les points de vue qui changent. Monique Couillard a utilisé une image assez explicite : lorsque l'on aborde des questions liées à la précarité/pauvreté, les militants sont au bord de la rivière (il s'agit de leur vécu, ils ont une vision claire de ce qui se passe au bord de la rivière), alors que les chargés de projets et les formateurs voient la rivière depuis la montagne (ils ont une vue générale mais pas de connaissance réelle de ce qui se passe en bordure de rivière ; ils ont par contre accès à des éléments de contexte qui ne sont pas visibles par les militants). Ces deux points de vue sont complémentaires et forment la double face d'une même pièce/réalité.

En d'autres termes, le croisement des savoirs c'est la confrontation de points de vue, considérés sur un pied d'égalité et sans jeu (ni enjeux) de pouvoir, et permettant de broser un portrait – le plus large possible – de la situation. L'analyse diffère en fonction des images/représentations et du vécu de chacun, ainsi que de la façon dont chacun interprète la situation.

Application dans le cadre du projet TIC de Lire et Ecrire Bruxelles

Au sortir de la formation, nous étions très enthousiastes par rapport à la méthodologie et surtout avides de pouvoir l'expérimenter ! L'occasion s'est présentée lorsque nous avons décidé de rassembler, pour deux journées de travail, les partenaires et les bénéficiaires du projet de lutte contre la fracture numérique en alphabétisation, financé par le Fonds social européen (FSE). Nous souhaitions en effet consulter les différents partenaires du projet en vue d'atteindre deux objectifs :

- établir un bilan de ce qui avait été réalisé jusque-là ;
- définir les priorités à donner d'ici la fin du programme (fin 2014).

Comme le promeut la méthodologie du croisement des savoirs, les participants ont été regroupés en huit sous-groupes selon leur statut : des apprenants du Comité participatif des apprenants (CPA) de Schaerbeek et de Saint-Gilles¹, des représentants d'associations du réseau alpha bruxellois, des partenaires, des agents de maintenance du parc informatique, des formateurs, des formateurs TIC, des membres du service pédagogique et des directeurs de Lire et Ecrire Bruxelles. Théoriquement, nous aurions dû avoir un animateur par sous-groupe.

1. Dans certaines locales de Lire et Ecrire Bruxelles, des comités participatifs d'apprenants ont vu le jour ces dernières années. Ces comités rassemblent des apprenants qui ont envie de s'impliquer dans l'organisation des cours et des activités 'extérieures'. Ils se réunissent régulièrement, en dehors des cours, pour discuter de la gestion quotidienne ou encore proposer et organiser les sorties.

Vu le nombre élevé de sous-groupes, il ne nous a pas été possible de suivre de façon stricte la méthodologie. Claire a cependant accompagné le groupe d'apprenants afin que l'écrit ne soit pas un obstacle à leur participation.



Comme le promeut la méthodologie du croisement des savoirs, les participants ont été regroupés en sous-groupes selon leur statut.

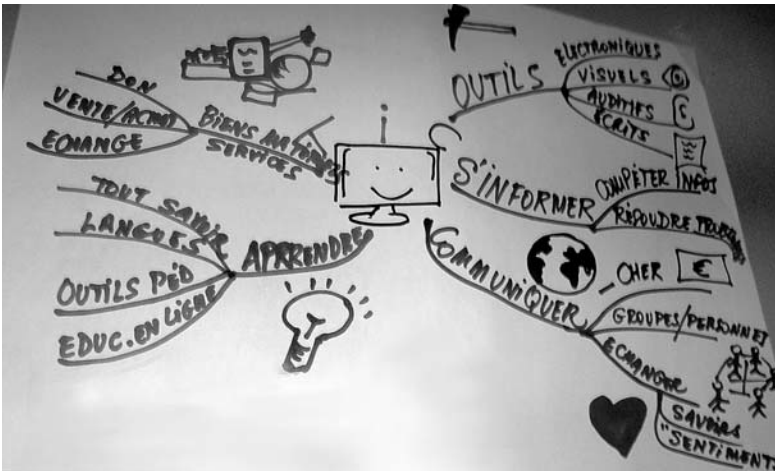
Photos : Lire et Écrire Bruxelles

Pour définir les activités à mettre en place dans les mois à venir, nous avons utilisé la méthode de la 'gestion du cycle de projets' (GCP) proposée par le FSE, dite aussi 'méthode du cadre logique'². Nous avons mis en œuvre une version simplifiée de cette méthode en réalisant trois de ses phases : l'arbre à problèmes, l'arbre à objectifs, et la définition d'activités à prévoir.

2. *Méthode de planification de projets ciblés sur les objectifs à atteindre.*
Voir : www.fse.be/boite-a-outils/documents-de-base/appliquer-la-methode-de-la-gestion-du-cycle-de-projet/PCMFACILE.pdf

Après un rappel du programme des deux journées et un bref tour de table où chaque personne s’est présentée, nous avons entamé le travail par une réflexion sur le concept de TIC. Cette première activité poursuivait un double objectif : d’une part, définir et clarifier ce que chacun entend par ‘TIC’ ; et d’autre part, apprendre à se connaître, créer du lien dans le groupe et un vocabulaire commun.

Nous avons travaillé en deux temps. Une première phase individuelle a amené chacun à s’interroger sur ce que les TIC signifient pour lui ; et ensuite, une phase en sous-groupes a permis aux participants d’aller plus loin en clarifiant le concept pour mettre au point une définition. Lors de la mise en commun, un porte-parole communiquait la définition de son sous-groupe et un temps pour la reformulation et le questionnement était chaque fois proposé. Ensuite, le retour en grand-groupe permettait de clarifier ce qui pouvait être ambigu ou poser question dans la définition présentée.



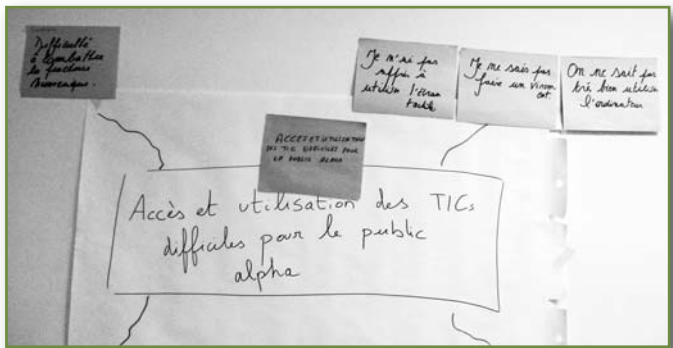
Une phase en sous-groupes a permis aux participants de clarifier le concept pour mettre au point une définition.

Photo : Lire et Ecrire Bruxelles

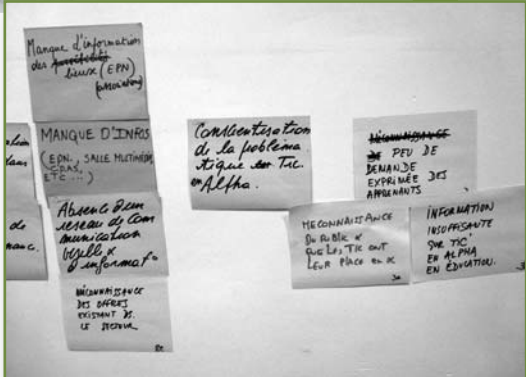
Cette première activité a nécessité beaucoup de temps car les définitions créées par les différents sous-groupes faisaient souvent référence à des termes abstraits ou techniques (exemples : opportunité technologique, spécifique, outils, canaux électroniques,...) et de nombreuses reformulations ont été demandées, principalement par les apprenants. À l'issue de cet exercice, les sous-groupes ont construit huit définitions complémentaires. Chacun a eu l'occasion de poser des questions et de clarifier le concept de TIC dont il allait être question durant notre travail de réflexion.

Lors de la deuxième activité, la (re)découverte du projet financé par le FSE, qui se développe autour de huit axes, chaque sous-groupe a été invité à traiter de l'axe le concernant directement (exemples : les apprenants ont décrit les ateliers TIC auxquels ils participent, les formateurs TIC ont parlé du site *www.alpha-tic.be* qu'ils ont créé et qu'ils animent, les représentants des associations du réseau alpha ont témoigné de l'équipement reçu de Lire et Ecrire et de l'usage qu'elles en font, etc.).

La phase suivante, la création de notre arbre à problèmes, reposait sur la question centrale de la persistance des difficultés d'accès et d'usage des TIC en alphabétisation. Pour construire notre arbre, nous avons procédé comme suit : chaque sous-groupe de pairs a reçu des *Post-it* avec la tâche d'identifier les difficultés liées à la question centrale (une idée par *Post-it*). Chaque sous-groupe a donc listé les difficultés identifiées. Après un temps de travail, un représentant de chaque sous-groupe a collé ses *Post-it* sur le mur en les organisant avec l'aide de l'animateur et du grand groupe sous forme d'arbre à problèmes. Après chaque présentation, un temps de discussion a été consacré aux questions éventuelles ou aux éclaircissements nécessaires.

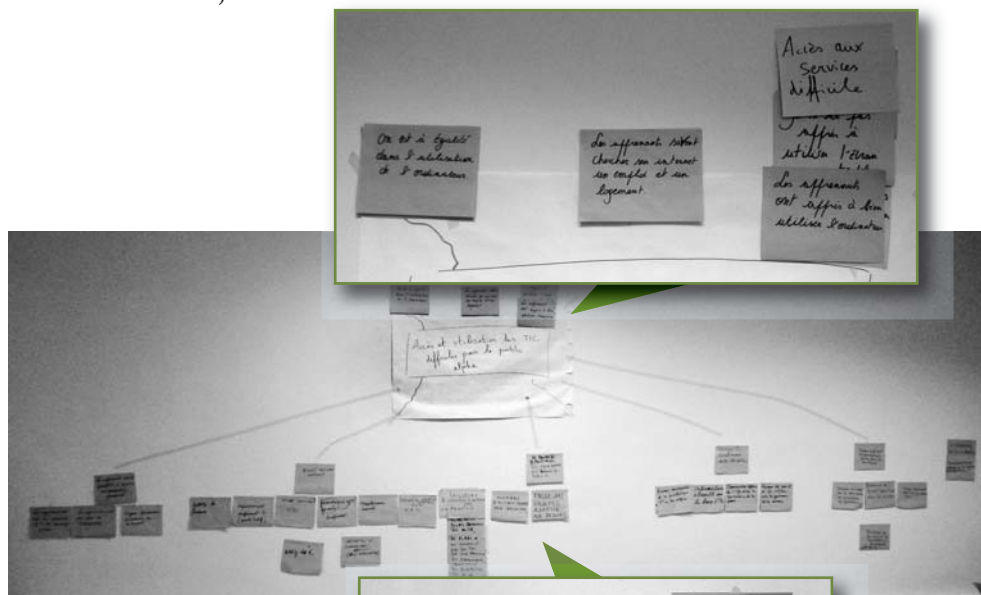


La construction d'un arbre à problèmes a permis d'identifier les difficultés d'accès et d'usage des TIC en alphabétisation.



Photos : Lire et Écrire Bruxelles

Selon cette même méthodologie, nous avons ensuite réalisé un arbre à objectifs pour décrire la situation qui sera atteinte après la résolution des problèmes. Ce travail sur les objectifs a été mené en sous-groupes, chacun recevant une racine (la cause d'un problème) à traiter. Après avoir transformé chaque racine en objectif à atteindre, un représentant du sous-groupe est venu poser l'objectif au-dessus du problème, de sorte que l'arbre à problèmes s'est progressivement métamorphosé en arbre à objectifs.



En transformant chaque problème en objectif à atteindre, l'arbre à problèmes s'est progressivement métamorphosé en arbre à objectifs.



Photos : Lire et Ecrire Bruxelles

Cette étape terminée, nous nous sommes penchés sur les activités à mettre en place pour atteindre les objectifs proposés. Chaque sous-groupe a reçu une affiche afin de noter ses idées d'activités. Ensuite, lors de la mise en commun, un représentant de chaque sous-groupe est venu présenter son affiche. Le sous-groupe qui avait travaillé sur les mêmes objectifs venait à la suite témoigner des pistes proposées. Les propositions ont été à chaque fois expliquées, discutées, puis validées par l'ensemble du groupe.

Pour clore ces deux journées de réflexion, nous avons réalisé un 'circept' d'évaluation³ qui a globalement mis en évidence la satisfaction de chacun, tant du point de vue de la méthodologie (la clarté des consignes, la participation de chacun au débat et le rythme de travail) que de celui de l'ambiance de travail (la qualité d'écoute, la bienveillance et le respect).

Analyse de l'expérience

Le point central de notre réflexion durant ces deux journées était la persistance des difficultés d'accès et d'usage des TIC en alphabétisation. Nous sommes donc partis non pas de la situation personnelle des apprenants au travers de situations vécues, comme nous l'avions fait durant notre formation à l'Université de printemps, mais d'une problématique qui, même si elle concerne les apprenants, n'a pas été amenée par eux. Or, dans le croisement des savoirs, « *c'est l'analyse du vécu des personnes en situation de pauvreté et d'exclusion qui est le point de départ d'une construction de savoirs croisés* »⁴.

3. Il s'agit d'une représentation schématique d'informations placées autour d'une CIRconférence ; cet ensemble de données caractérisant les éléments d'un conCEPT, ici l'évaluation des deux journées de travail.

4. *Le croisement des savoirs et des pratiques. Approfondissement : La pensée des plus pauvres dans une connaissance qui conduit au combat*, www.atd-quart-monde.org/Le-croisement-des-savoirs-et-des,56.html

Notre démarche a donc pris une orientation un peu différente de celle vue en formation. Nous avons cependant veillé, surtout en début de processus (définition des TIC), à partir des représentations de chacun pour construire en sous-groupes de pairs une définition commune ; et ensuite, la confronter aux questions d'éclaircissement et de reformulation nécessaires à la bonne compréhension de tous.

Afin d'assurer à chacun une sécurité, un temps pour bâtir sa propre pensée, la méthodologie du croisement des savoirs regroupe les participants en référence à leur propre groupe d'appartenance (les militants, les travailleurs de terrain, les scientifiques, etc.). Nous avons donc procédé de la même façon durant nos deux journées de travail autour des TIC en regroupant les apprenants, les formateurs, les représentants des associations du réseau alpha, etc.

À l'Université de printemps, ces groupes de pairs avaient suscité pas mal de questionnements et de débats, alors même que nous avions choisi de nous former à cette démarche et que nous en connaissions à minima les principes.

Même si nous avons (trop ?) brièvement expliqué le bienfondé de ce choix lors de l'ouverture des deux journées de réflexion sur les TIC, les participants ont vécu cette répartition comme un choix méthodologique de notre part, sans peut-être en mesurer les valeurs sous-jacentes et y adhérer nécessairement. Par la suite, nous aurions dû les questionner pour connaître la manière dont ce choix avait été vécu.

Sans doute aurions-nous dû aussi prévoir sept personnes supplémentaires (une par sous-groupe) plutôt qu'une seule pour accompagner les apprenants, au risque de les stigmatiser.

De plus, la création d'un 'cadre logique', même simplifié, était en soi déjà un objectif ambitieux à atteindre et sans doute était-il difficilement conciliable avec une démarche de croisement des savoirs.

Nous avons néanmoins veillé à lever les questions de vocabulaire et de formulation qui pouvaient entraver la bonne compréhension des participants. Claire a accompagné le groupe des apprenants afin de les aider si nécessaire à (oser) s'exprimer. Son rôle a été double : d'une part, reformuler et soutenir le questionnement par rapport à une situation-problème donnée ; et d'autre part, aider les apprenants à se centrer sur la situation-problème.



Claire a accompagné le groupe des apprenants afin de les aider si nécessaire à (oser) s'exprimer.

Photo : Lire et Ecrire Bruxelles

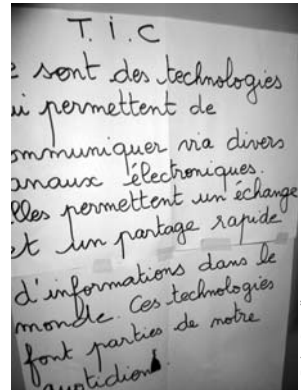
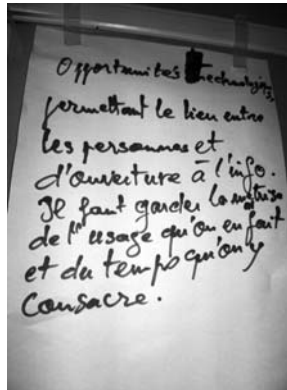
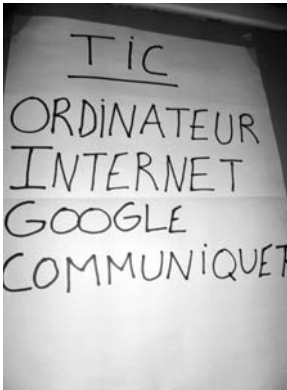
Au terme de l'expérience, nous avons pu tirer les constats suivants : très peu de participants étaient sensibles au niveau de langage des apprenants. Ils parlaient souvent en termes abstraits ou spécialisés sans trop se préoccuper d'être compris de tous. De plus, leurs interventions s'adressaient souvent davantage à l'animateur de l'atelier plutôt qu'au groupe et ils ne vérifiaient pas visuellement que tout un chacun suivait leur développement. Ils semblaient davantage préoccupés par la transmission du message qu'ils souhaitaient faire passer que par le partage de celui-ci.

Lors de la formation au croisement des savoirs, tout comme les autres participants, nous avons été surprises par le fait qu'alors que nous croyions nous exprimer clairement, les militants d'ATD Quart Monde nous interpelaient et nous démontraient qu'il n'en était rien ! Pourtant, il s'agissait, pour la plupart, de formateurs ou de conseillères pédagogiques sensibilisés à la compréhension des consignes. Nous avons pu constater à nos dépens que la fameuse question habituelle « *tout le monde a compris ?* » est totalement vide de sens sans le passage par une reformulation systématique par au moins un des participants.

En outre, durant nos deux journées, certains prenaient même la parole à la place des apprenants (par exemple : « *les apprenants ont peur des TIC* », « *les apprenants ont peu de demandes vis-à-vis des TIC* »). Nous pensons que c'est peut-être la formulation de la question de départ (la persistance des difficultés d'accès et d'usage des TIC en alphabétisation) qui a induit cette situation. Les participants ont en effet eu tendance à exprimer uniquement les difficultés des apprenants face aux TIC, alors que ces difficultés sont encore bien présentes chez certains formateurs, voire chez certaines personnes qui occupent d'autres fonctions, et ne sont pas encore prises en compte dans la politique pédagogique en alpha⁵. Ainsi, lorsqu'en tant qu'animatrices des deux journées de travail, nous avons mis en forme l'arbre à problèmes, nous avons tenté d'objectiver les problèmes de façon à ce que l'ensemble des protagonistes soient concernés par la question.

5. *Les TIC ne sont pas seulement des outils au service de la pédagogie, elles représentent également un enjeu majeur dans notre société où de plus en plus de tâches s'informatisent et où les interfaces prennent le pas sur le contact personnel (distributeurs de billets et de tickets, selfscanning, etc.). Ne pas inscrire les TIC dans la politique pédagogique en alpha occulterait la réalité de la fracture numérique.*

À l'Université de printemps, les formateurs et les chargés de projets avaient été surpris par le fait que les militants d'ATD Quart Monde s'exprimaient davantage de façon concrète, allant droit au but, avec des idées claires et précises (comme pour le choix de l'image représentant le rôle du formateur), alors qu'eux utilisaient des métaphores et des concepts abstraits. Nous avons pu revivre la même expérience lors de la création de la définition du concept TIC par les différents sous-groupes. En effet, la définition des apprenants était en lien direct avec les possibilités offertes par les TIC : « 4 mots : ordinateur, internet, Google, communiquer. Si tu as un ordinateur, tu peux aller sur internet et communiquer avec les gens, le monde. Ça sert pour payer le loyer, chercher un emploi, prendre rendez-vous chez le médecin, chercher un billet d'avion, communiquer avec la famille au Maroc. La priorité est bien de pouvoir communiquer. » Tandis que celles créées par les autres sous-groupes étaient pour la plupart constituées de mots ou d'expressions peu explicites et demandaient souvent des éclaircissements !



La définition des apprenants était en lien direct avec les possibilités offertes par les TIC, tandis que celles des autres sous-groupes demandaient souvent des éclaircissements...

Avec le recul, nous pensons que durant ces deux journées, nous n'avons pas vraiment réussi à construire des savoirs communs. Assez vite en effet, les sujets abordés ont été répartis entre les participants, chacun apportant des informations et sa réflexion en fonction de son rôle dans le projet TIC.

Ainsi, les représentants des partenaires du projet ont été invités à décrire leurs actions, à identifier les manquements et à rechercher des pistes d'action. Les formateurs ont réfléchi aux pratiques à mettre en place et aux conditions nécessaires pour intégrer davantage les TIC aux apprentissages de base en alpha, etc. Les mises en commun étaient davantage informationnelles que des moments de réel débat et de coconstruction, même si nous veillions à consulter les participants sur les propositions des différents sous-groupes.

Vu le temps imparti et l'ambition des objectifs fixés, nous n'avons pas eu le temps, à l'issue de chaque activité, de faire le point sur ce que nous avons appris et de noter les savoirs communs que cette activité pouvait générer. Chacun est resté dans sa propre réalité, sans la confronter à celle des autres. Même les mises en commun n'ont été qu'une ébauche très limitée de coconstruction. Il s'en est suivi une perte d'engagement des apprenants lors de ces plénières car les exposés étaient souvent longs et le niveau de langage peu adapté.

Éléments de conclusion et perspectives

Bien que l'analyse de notre mise en pratique du croisement des savoirs relève quelques écueils, il s'agissait là d'une première expérience intéressante. Force est de constater que l'enthousiasme et l'intérêt pour ce type de travail en sortent néanmoins confirmés et consolidés ! Nous sommes convaincues que ce processus de consultation des différents protagonistes et de création de savoirs communs est indispensable si nous voulons effectivement monter des projets porteurs de sens pour tous. Dans les mois à venir, nous allons poursuivre notre réflexion sur

les TIC en alphabétisation et il nous semble totalement inadéquat de travailler avec chacun des partenaires séparément sans qu'ils se concertent et construisent ensemble le projet. Il nous semble néanmoins indispensable de prévoir une phase de préformation pour les différents sous-groupes avant de continuer ensemble le processus, afin que les participants soient impliqués dans la démarche et sensibilisés aux enjeux de pouvoir que leur position sociale induit. Avec le temps, l'expérience et sans doute un approfondissement de la méthodologie du croisement des savoirs, nous pourrions sûrement gérer de façon plus rigoureuse la création de contenus concertés.

Isabelle CHASSE et Claire CORNIQUET

Lire et Ecrire Bruxelles

Mon quartier, ma liberté...

L'atelier 'Mon quartier, ma liberté' avait pour objectif de proposer aux participants une déambulation exploratoire et apprenante dans leurs représentations et à travers des jalons théoriques pour pratiquer, expérimenter des outils et mener des réflexions au service de leur public. Cette déambulation s'est effectuée dans le quartier de la Marlagne à Wépion, où se déroulait l'édition 2013 de l'Université de printemps de Lire et Ecrire.

par Célia
CHARBAUT

On pourrait se demander les raisons qui peuvent conduire des formateurs-animateurs à travailler sur un quartier et se demander pourquoi 'quartier' se décline avec 'liberté'.

Pour l'Institut d'Eco-Pédagogie, le quartier est ce qui nous unit. Nous avons tous quelque chose à en dire ; il teinte et est teinté de notre quotidien. Il nous semble donc qu'un apprentissage des savoirs de base peut prendre appui et sens sur les préoccupations de tous et de la vie de tous les jours.

Travailler le quartier, mieux le connaître vise plusieurs objectifs.

Il y a d'abord une **visée interne** : travailler l'identité, restaurer l'image que l'on a de soi dans son environnement, y compris de groupe. Partager son vécu, conjuguer curiosité, émerveillement et vision critique pour se sentir mieux dans son quartier et y développer une opportunité de reconnaissance.

On distingue ensuite une **visée externe** : se fédérer pour rêver de nouveaux possibles. Concrètement, contribuer à une amélioration du quartier pour qu'il réponde mieux à nos besoins. Ce qui aboutit à

faire matériellement, quelque chose dans le quartier pour qu'il remplisse des fonctions qu'il n'avait pas (ou plus), le rendre plus sûr, plus beau, plus pratique...

Dans un quartier, on peut identifier des choses à améliorer pour soi, mais aussi pour les autres ; on revendique des droits pour soi, pour son groupe et au nom de tous. Travailler dans le quartier permet de faire l'expérience d'un plus que soi, d'aller au-delà de l'intérêt personnel vers la cause commune et d'approcher les intelligences citoyennes qu'évoque et convoque Majo Hansotte ¹.

Le quartier devient le lieu où l'on peut se reconnaître, se sentir utile et appartenir, prendre une place. On est touché, ému, mobilisé par cet environnement... avant de pouvoir agir pour cet espace de vie. Aussi notre conviction est-elle que l'ancrage affectif est une puissante porte d'entrée à toute action. C'est seulement ensuite que l'espace fait territoire, c'est-à-dire que l'environnement dans lequel nous vivons devient une part de notre identité, que nous nous y sentons responsables et acteurs. S'ancrer affectivement passe par une meilleure découverte et une meilleure compréhension, qui induit un 'comment' spécifique, relevant de l'écopédagogie.

Il est à noter que si nous (le public et le formateur-animateur) venons de quartiers différents et variés, nous pouvons partir du quartier où se trouve le lieu de formation ; ce que nous y découvrons est sans doute largement transférable au quartier de vie de chacun. Il suffit d'ouvrir les yeux une fois pour les garder ouverts par la suite.

Comment travailler le quartier ? En se connectant par tout son être, en développant son sens critique, créatif et ludique. En collaborant pour construire ensemble. Ainsi, l'atelier s'est articulé en **quatre étapes**.

1. Voir article pp. 12-31.

1^{re} étape : la découverte

Aborder un quartier connu, son propre quartier, en le convoquant par l'imaginaire ; ensuite, aborder un quartier qu'on ne connaît pas : la Marlagne. Par un patchwork d'activités sur le terrain, il s'agit de se connecter à ses émotions et au groupe, d'explorer et de prendre conscience de l'impact de l'environnement sur soi, d'en dégager les aspects culturels, d'en découvrir les dimensions cachées. Deux repères pédagogiques sont proposés : l'approche du cerveau global et l'approche sensible.

L'approche du cerveau global

Face à la résolution de problèmes, force est de constater que nous ne nous y prenons pas tous de la même manière. Selon notre sensibilité, nous avons recours à l'intuition, l'imagination, la créativité, le pragmatisme, la réflexion, les allers-retours par essais et erreurs, la planification... Certains préfèrent s'allier et aller vers leurs pairs ; d'autres privilégient au contraire une démarche plus individuelle. Ces nuances caractérisent les intelligences multiples. Elles varient en fonction de la culture de chacun et de la tâche à accomplir. L'approche du cerveau global fait l'hypothèse, qu'en contexte de formation, on a plus de chance de toucher tout le monde si on propose des activités qui mobilisent différentes 'zones' du cerveau. Ainsi, on propose des activités qui mobilisent la connaissance, le savoir..., ce qui est traditionnellement privilégié, mais aussi des activités qui nécessitent la mise en place de procédures, d'autres qui sont imaginatives et créatives, et enfin d'autres encore qui sont de l'ordre du relationnel, du sensible. Différentes animations autour d'une même thématique, le quartier, permettent de le décrire, de le faire parler, de le vivre, de le convoquer de différentes manières qui parlent plus ou moins à tous, selon les moments, mais ne laissent personne ni indifférent ni sur le côté.

Voici par exemple les réalisations individuelles des participants répondant à la consigne « *représentez votre quartier avec trois couleurs* » :



Photo : Institut d'Eco-Pédagogie

L'approche du cerveau global s'apparente à celle de la gestion mentale (initiée par Antoine de la Garanderie) qui permet de prendre conscience des 'habitudes mentales' mises en œuvre au cours d'un apprentissage, de transférer nos habitudes mentales efficaces aux domaines dans lesquels nous éprouvons des difficultés et d'expérimenter de nouvelles stratégies afin d'élargir nos compétences et développer notre autonomie. À la nuance près que l'approche du cerveau global concerne surtout notre manière de penser les choses, alors que la gestion mentale s'attache aux canaux que nous utilisons pour apprendre.

Les activités de découverte du quartier de la Marlagne ont ainsi sollicité le cerveau global. Par exemple, les participants ont théâtralisé l'histoire du quartier :



Photo : Institut d'Éco-Pédagogie

Installés sur un léger promontoire, ils ont dessiné le quartier à la manière de différents grands peintres ou mouvements artistiques (Paul Klee, Der Blaue Reiter², calligraphie japonaise...), comme le montre la photo ci-contre.

2. Der Blaue Reiter (Le Cavalier Bleu) est le nom d'un groupe artistique constitué à Munich en 1911 par Kandinsky avec les peintres allemands Marc, Macke, Münter et le peintre russe Jawlensky.



Photo : Institut d'Eco-Pédagogie

Ils ont ensuite été amenés à manipuler des cartes et plans pour se repérer et réaliser un diagnostic déambulatoire des lieux (situer et décrire ce qui se passe, ce qui est bien, moins bien, ce qui manque...).

L'approche sensible

Cette approche privilégie des activités de découverte qui mobilisent les sens (écouter, voir, toucher, sentir... autrement) et nous permettent de nous reconnecter au plaisir, à l'émerveillement, à l'amusement. Elle permet de partir de la sensibilité que nous avons tous en commun, tout en créant une nouvelle inégalité, non conventionnelle, qui peut être intéressante avec un public en difficulté face à l'expression orale ou écrite.

Ainsi, la consigne « *sculptez les bruits* » a été proposée aux participants pour leur permettre d'explorer le quartier de La Marlagne en mettant leurs sens en éveil :



Photos : Institut d'Eco-Pédagogie

Solliciter les sens peut en outre s'inscrire dans un processus d'apprentissage : nous pouvons mobiliser nos canaux d'apprentissage en même temps que nous nous affilions à nos émotions et que nous nous ancrions dans notre environnement.

La découverte s'étant chargée sensiblement, émotionnellement, nous sommes passés à la deuxième étape centrée sur l'ancrage cognitif de l'environnement.

2^e étape : la compréhension

Il s'agissait ici d'inventer des modélisations sous forme de mobiles pour réfléchir au fonctionnement d'un quartier, au rôle de chacun, de percevoir le potentiel d'action à développer pour devenir acteur de changement. Des apports théoriques sont venus nourrir notre compréhension de la psychologie de l'espace. Ainsi, des extraits du livre *La dimension cachée* d'Edward T. Hall (voir encadré page suivante) ont été lus et partagés par sous-groupes, et présentés à tous sous forme d'affiches réalisées par les participants.

Par exemple cette affiche qui présente la manière dont différentes cultures conçoivent l'espace :

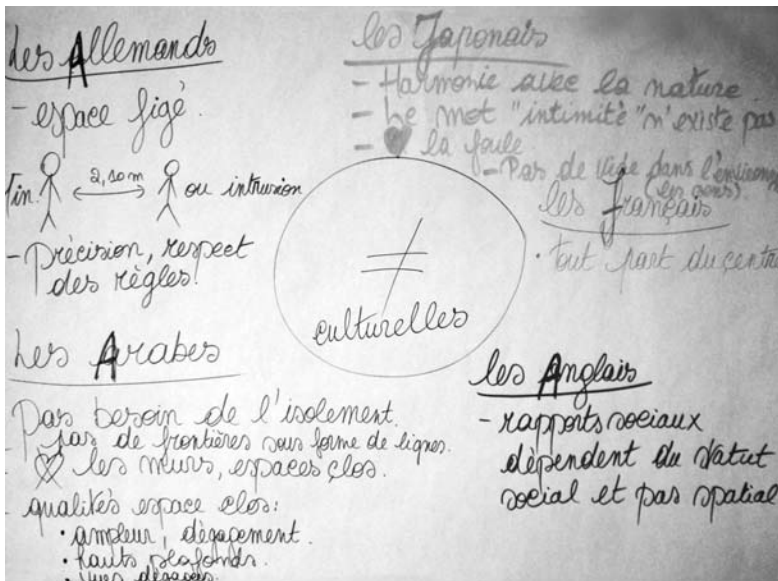


Photo : Institut d'Eco-Pédagogie

La dimension cachée

Tout être vivant, animal ou humain, a un territoire, un espace nécessaire à son équilibre. Pour l'anthropologue Edward T. Hall, la façon dont l'homme utilise l'espace fait partie des dimensions inconscientes, 'cachées', de son expérience. Il soutient aussi que l'espace est un produit culturel. Chaque culture a sa manière propre de concevoir l'aménagement de l'espace, la forme de l'habitat, les déplacements corporels, les relations interpersonnelles, les codes de la conversation, les frontières de l'intimité,... Ainsi, tout comme des hommes parlant des langues différentes n'ont pas la même expérience/perception du monde, des hommes vivant dans des cultures différentes « *habitent des mondes sensoriels différents* ».

Extrait lu en formation : « *La culture comme destin : (...) en dépit de tous ses efforts, l'homme ne peut échapper à l'emprise de sa propre culture, qui atteint jusqu'aux racines même de son système nerveux et façonne sa perception du monde. (...) la crise ethnique, la crise urbaine, la crise du système éducatif sont liées ; dans une perspective globale, on peut les considérer comme les différentes facettes d'une crise plus vaste résultant du fait que l'homme a créé pour son propre usage une dimension nouvelle – la dimension culturelle – dont la plus grande part demeure invisible.* » (pp. 231-232).

Edward T. HALL, **La dimension cachée**, Seuil, 1978, 254 p.
(version originale : *The Hidden Dimension*, 1966).

Pour cette seconde phase, c'est l'approche systémique et la typologie des conceptions de l'environnement qui ont été privilégiées comme repères afin de permettre aux participants d'identifier leurs zones d'actions et d'y mettre du sens.

L'approche systémique

La modélisation du quartier s'appuie sur l'approche systémique. Elle est un outil puissant pour comprendre le monde qui nous entoure... Réaliser une modélisation systémique consiste à représenter les différentes composantes d'une problématique, ici le quartier, les mettre en lien, en rapport, en hiérarchie, en relation. La modélisation systémique ne vise pas l'exhaustivité, mais travaille par rebonds ; elle multiplie les portes d'entrée, considère différents points de vue et différents aspects. Poser devant soi ce qui se passe dans une vision dynamique et globale permet de mieux comprendre cette réalité, ce qui est à l'œuvre. Par la modélisation, on entrevoit les interrelations, on repère ce qui agit et sur quoi, les rétroactions qui régulent le 'système quartier', ce qui empêche qu'il change et/ou le permet. On peut également distinguer les qualités émergentes du système : les qualités de chaque partie font plus que s'additionner, elles constituent ensemble une chose autre, plus vaste, plus performante, plus adéquate... On dit alors que 'le tout est plus que la somme des parties'.

Avec un mobile, nous tentons de véhiculer l'image que peu importe où on touche, où on agit, ce qu'on fait..., tout bouge. Ce qui nous invite à agir sur n'importe quel point, éventuellement même à la périphérie, plutôt que de foncer sur le nœud du problème. Mais cela nous appelle également à la prudence puisque tout a un impact sur tout. Ainsi, une compréhension accrue de 'ce dans quoi l'on est' permet de s'adapter, de concevoir et de construire des actions plus pertinentes.

S'interroger sur les zones d'action et entrevoir leur concrétude redonne espoir et met en responsabilité. Parce que la modélisation n'est pas statique, nous pouvons entrevoir l'effet du temps, retourner dans le passé, émettre des hypothèses pour mieux comprendre le présent et nous projeter dans le futur.

La vision systémique est un point de vue, une construction collective inspirée des individus dans leur propre complexité, qui ne vaut que pour le groupe qui l'a élaborée. Elle est temporaire et ne s'érige pas en vérité, mais plutôt en réalité transitoire, comme moyen pour comprendre et agir, concevoir et construire des actions plus pertinentes. Adopter une vision systémique nous porte à vivre et à composer avec une certaine inconnue éphémère qui conduit à l'humilité. De la sorte, l'approche systémique contribue à développer l'esprit critique.

La quadruple consigne « *qu'est-ce qui se passe dans un quartier ; identifiez les différents éléments et classez-les par couleurs ; identifiez les zones d'actions individuelles, collectives, professionnelles, citoyennes et pondérez-les ; décrivez les actions concrètes possibles* » a permis aux participants de réaliser une modélisation systémique d'un quartier sous forme de mobile :

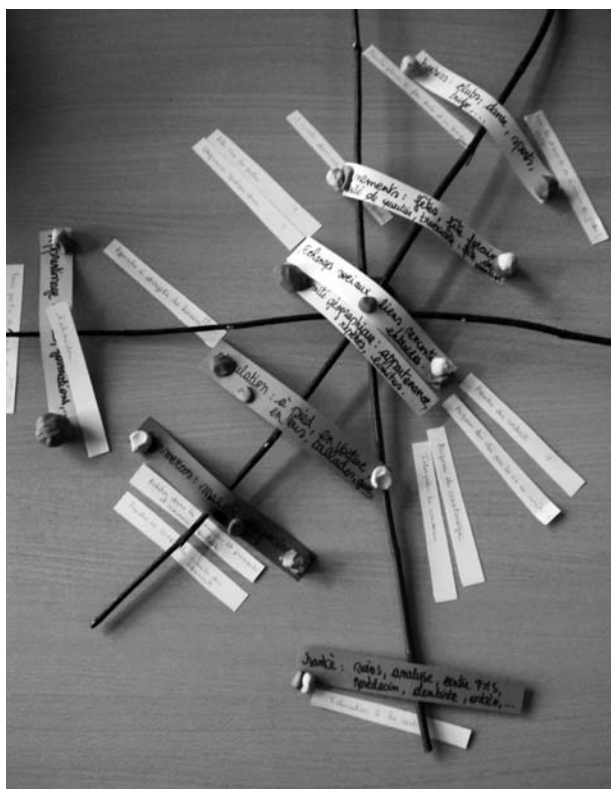


Photo : Institut d'Eco-Pédagogie

La typologie des conceptions de l'environnement

La typologie construite par Lucie Sauvé distingue six approches de l'environnement ³ :

- l'environnement problème qui est menacé et auquel il faut trouver une solution ;
- l'environnement ressource qu'on exploite, qu'il faut préserver dans une perspective de développement durable ;
- l'environnement nature dont on évoque la pureté originelle ;
- l'environnement biosphère qui véhicule l'idée d'un monde fini, objet de conscience planétaire ;
- l'environnement milieu de vie qui génère un sentiment d'appartenance qu'on apprend à connaître et à aménager ;
- et enfin, l'environnement communautaire, aux composantes naturelles et anthropiques, comme lieu de solidarité et de vie démocratique.

Cette typologie nous permet de savoir de quoi on parle et de légitimer notre action, au moins pour nous-même. Nous pouvons nous dire que quand nous travaillons sur la thématique du quartier, nous travaillons au niveau de 'l'environnement milieu de vie' ou de 'l'environnement communautaire' et contribuons à nous y épanouir. L'enjeu est de nous y connecter, de nous y ancrer sans nécessité de convoquer une éducation au développement durable (lié à 'l'environnement ressource').

Un ancrage permet d'évoluer d'une **éducation par l'environnement** à une **éducation pour l'environnement**. On est d'abord touché, ému, on se sent bien dans cet environnement qu'on découvre autrement, qui du coup nous concerne et parle de nous... L'environnement nous a appris sur nous, nous avons pratiqué une **éducation par l'environnement**.

3. Lucie SAUVÉ, *Repères pédagogiques*, in *Les carnets de l'éco-pédagogue, Recettes et non-recettes*, n°5, Institut d'Éco-Pédagogie, 1997, p. 1 (en ligne : www.institut-eco-pedagogie.be/spip/IMG/pdf/lucifiche.pdf).

On en vient ensuite à désirer le préserver, l'améliorer, le modifier, le construire... et à pratiquer une éducation **pour** l'environnement. Dans l'éducation relative à l'environnement, on articule ces deux dimensions dans un processus itératif, en boucle. On est ainsi équipé pour agir et on peut alors passer à la troisième étape de l'atelier.

3^e étape : l'action

S'engager, initier des pratiques de réseaux, qui touchent et mobilisent plusieurs acteurs en lien et en référence à d'autres qui l'ont fait. En quoi cela nous donne-t-il des pistes pour résoudre l'équation 'mon quartier = ma liberté' ?

Pour imaginer l'action, nous avons parcouru des documents, des articles qui relatent des expériences menées dans des quartiers, ou des considérations développées par différentes asbl (divers articles tirés du magazine *Symbioses*⁴) et en avons discuté en 'cercle de résonance'. Chacun y a présenté ce qui le touchait dans ce qu'il avait butiné parmi les documents laissés librement à disposition sur une table, en rebond à ce que quelqu'un d'autre venait d'exposer. La parole était distribuée avec des cailloux, on avait droit à autant d'interventions que de cailloux reçus. Si l'action, la 'vraie', celle qui occuperait un groupe en formation, s'attache à un contexte, un besoin, un projet..., ici nous avons découvert ce que d'autres ont fait et jeté quelques idées pour guider une pratique.

4. *Symbioses* est le magazine belge francophone de l'éducation à l'environnement. Trimestriel produit par l'asbl Réseau IDée. Il entend offrir aux enseignants, animateurs, des ressources pédagogiques pouvant les aider à construire des projets tous publics autour d'une thématique d'éducation à l'environnement. Plus d'infos sur : www.symbioses.be (les numéros sont téléchargeables).

Ensuite, un atelier d'écriture, qui introduisait la contrainte de l'utilisation d'un langage mathématique, invitait les participants à mettre en mots l'équation 'quartier = liberté'. Cet atelier a permis de découvrir de manière ludique ce qu'il faut mettre en œuvre, plus ou moins concrètement, pour travailler sur un quartier.

L'atelier animé à l'Université de printemps s'adressant à des formateurs-animateurs, arrivés à ce stade, nous nous devons de faire le lien entre l'objet de la formation et la pratique, l'ultime étape du processus qui permet d'envisager des transferts.

4^e étape : l'analyse réflexive

Transférer ce qui s'est vécu en formation dans son contexte de travail : comment adapter les activités menées en formation ? ; pourquoi et comment articuler un travail sur le quartier avec l'apprentissage des savoirs de base, avec les finalités institutionnelles, dans une perspective d'éducation permanente ?

Une dynamique d'intelligence collective a été mobilisée transversalement pour la construction des transferts. Ainsi, la technique du 'world café' a permis au groupe de se pencher sur différentes problématiques et de chercher des pistes de solutions concrètes pour les groupes d'apprenants. Voici en quoi consiste cette technique : quatre tables, quatre thématiques écrites sur de grandes feuilles (une par table), quatre sous-groupes qui passent d'une table à l'autre après une quinzaine de minutes de réflexion/écriture, une personne témoin qui accueille à chaque table les sous-groupes qui défilent, résume ce qui déjà a été dit/fait et permet de continuer le travail entamé par les sous-groupes précédents. Comme dans les étapes précédentes, nous avons abordé quatre repères pédagogiques : 'le cerveau global', 'l'approche sensible', 'l'approche systémique' et 'la typologie des conceptions de l'environnement'. Chaque feuille avait comme objet un de ces repères et proposait de répondre à deux questions : 'pourquoi mobiliser ces

repères ?' et 'comment les utiliser avec des groupes en formation ?'. Lors de cette activité, les participants ont été amenés à décrire assez concrètement, bien que brièvement, quelles activités ils comptaient mettre en œuvre pour aborder le quartier avec leurs apprenants.

Le **parti pris pédagogique** de mobiliser, d'utiliser largement, de moduler et de dynamiser la **construction collective** est une des conditions de la réussite d'un travail efficient sur le quartier. Nous pensons que les travaux de groupe permettent la coopération et l'entraide dans des tâches, mais aussi la collaboration où ce que l'on produit ensemble est plus que la somme de ce que chacun aurait pu produire seul. Constituer et entretenir un groupe autour d'une cause commune, mutualiser les informations, négocier, pactiser sont les premiers pas vers une intelligence citoyenne. Cette dernière est une finalité largement transférable à tout apprentissage, y compris les apprentissages de base.

Et pour conclure

En s'ancrant dans un territoire que nous nous mettons à valoriser et à changer au nom du bien-être de tous, nous avons construit une meilleure connaissance et une compréhension 'vécue' du milieu de vie. Dans le plaisir et la convivialité, nous avons accompagné le passage du 'Je' au 'Nous', et éventuellement au 'Nous tous'⁵. Nous avons travaillé collectivement et avons agi, nous avons reconnecté notre être à notre environnement, restauré l'estime et la confiance en soi, la capacité à faire confiance aux autres, et permis une plus grande aptitude à l'apprentissage. Cela rejoint, nous semble-t-il, les finalités tant de l'insertion socioprofessionnelle que de l'éducation permanente dans une réelle visée de changement.

5. Voir : *Le pacte citoyen, du 'Je' au 'Nous' et du 'Nous' au 'Nous tous et toutes'*, pp. 18-21.

Avoir fait un chemin, une déambulation dans nos représentations, dans nos attentes, nos objectifs, en les jalonnant de repères, a permis de mieux nous inscrire dans la perspective d'un travail réellement efficient, dans une écologie pour tous.

Venu chercher des outils, chacun a découvert quelques activités, mais plus probablement est-il reparti avec la conviction que l'outil le plus pertinent, créatif, innovant, original, mobilisable... c'est lui-même !

Nous nous sommes aussi questionnés. Le changement que l'on veut (dans nos quartiers, dans nos vies...) ne doit-il pas d'abord passer par nous ? Ne faut-il pas se changer d'abord soi-même et regarder différemment son milieu pour y voir l'espace à investir et à travailler ? Le changement ne part-il pas de soi et ne consiste-t-il pas à voir les choses et les gens autrement pour les investir d'intentions positives ? Pour que, dans nos villes et nos quartiers, viennent habiter des petites utopies, des micropaysages poéticopratiques, investis de nouvelles valeurs, empreints de nouvelles habitudes et forgeant de nouvelles attitudes pour mieux vivre ensemble.

Faire du lien, s'émerveiller, se poser, revenir à du simple, du local, à son milieu de vie, développer des projets... ne s'agit-il pas là d'actions suffisamment engageantes qui articulent et font résonner (raisonner ?) 'quartier' et 'liberté' ?

Célia CHARBAUT
Institut d'Eco-Pédagogie

Pour aller plus loin



Lucie SAUVÉ, **Pour une éducation relative à l'environnement**, 1994, 361 p.

Ce livre, dont l'auteure est une spécialiste en matière d'éducation relative à l'environnement (ErE) et à l'écocitoyenneté (Université du Québec à Montréal), est une référence pour l'Institut d'Eco-Pédagogie, association active en Wallonie dans la promotion de la pédagogie de l'environnement, en particulier dans la formation des acteurs de l'animation, de la sensibilisation et de la formation.

Ouvrage consultable à l'Institut d'Eco-Pédagogie (info@institut-eco-pedagogie.be) et auprès du service documentation du réseau IDée (info@reseau-idee.be)



Les fiches de l'Institut d'Eco-Pédagogie

Recettes et non-recettes en ErE

Réalisées par une équipe pluridisciplinaire d'animateurs et de formateurs, ces 'recettes et non-recettes' se présentent sous forme de fiches tantôt pratiques et concrètes, tantôt de réflexions et de prises de recul. Thèmes abordés : Écopédagogie, Autosocioconstruction des savoirs, Approche systémique, Aptitudes et cerveau global, Approche sensorielle, Lucie Sauvé – repères pédagogiques, Évaluation pédagogique d'une activité.

Témoignage de pratiques de formation en ErE

Ce témoignage se présente sous forme de quatre fiches outils : Brainstorming, Immersion, Patchwork, Histoire de cerveau. Il constitue un concentré d'expériences,

de repères théoriques et de références d'auteurs qui ont influencé et enrichi le travail réalisé sur le terrain.

Site : www.institut-eco-pedagogie.be

Accès aux fiches : Fiches-outils > Tous éducateurs

La recherche-action TOPOZYM sur le développement durable de l'espace public a produit un 'tableau de bord' dont l'objectif est d'aider les animateurs à concevoir et/ou évaluer des démarches participatives, efficaces et cohérentes en matière d'ErE. Celui-ci comprend principalement :

Des fiches concepts

Ces fiches constituent des jalons et font référence à la réflexion qui a orienté la démarche de recherche. Exemples de fiches : Grille d'autodiagnostic, Approche interculturelle du territoire, Induire des changements de comportements, Intelligences multiples, Synchronisation dans un groupe hétérogène, Intelligences citoyennes, etc.

Des fiches outils

Ces fiches présentent des outils développés sur mesure par les formateurs dans les études de cas accompagnées par Topozym et/ou s'inspirant d'actions participatives menées dans le cadre d'actions d'aménagement de l'espace public. Exemples de fiches : Visite de terrain, Prise de photos par les acteurs, Diagnostic (dé)ambulatoire, Conversations sur les lieux, Regards croisés, Émergence du commun, Dispositifs de simulation et de modélisation, Matrice de créativité, etc.

Site et accès aux fiches : www.topozym.be



Mon quartier... pas à pas

Deux jours pour apprendre à découvrir son quartier

« À l'issue du module, les participants seront outillés pour proposer à leurs groupes des activités de découverte du quartier... pour s'y reconnaître, se sentir utile, y prendre une place, percevoir des actions à mener et initier des pratiques de réseaux. » C'est ainsi qu'était formulé, dans le livret de présentation de l'Université de printemps, l'objectif de l'atelier 'Mon quartier, ma liberté' proposé par l'Institut d'Eco-Pédagogie. Et c'est cet objectif qui m'a motivée à m'inscrire à l'atelier...

*par Véronique
MAJÉRUS*

Formatrice à Lire et Ecrire Luxembourg, je rejoins en janvier 2013 l'antenne de formation de Vielsalm, une commune (et une région) que je connais peu, si ce n'est pour y avoir travaillé durant un semestre l'année précédente avec un groupe oral (demandeurs d'asile aux priorités particulières à leur situation). Je rencontre à ce moment un autre groupe, composé en partie de personnes belges et originaires du lieu, se posant des questions, exprimant une insatisfaction, voire même un manque d'intégration, en demande de solutions qu'elles ne peuvent trouver, en recherche de démarches qu'elles ne peuvent effectuer, en besoin d'un lieu où trouver des réponses, d'une personne-ressource à contacter, d'un outil adéquat...

Le groupe est constitué d'apprenants aux profils, objectifs, compétences très différents. Mais je retrouve cependant une demande commune. La région est géographiquement décentrée par rapport à l'en-

semble de la province et se situe dans la zone d'influence de la province voisine. Il y a peu de moyens de transports (les transports en commun sont orientés vers la province de Liège et non la province de Luxembourg). L'autonomie nécessite le permis de conduire.

Face à ces questions, je souhaite susciter chez les apprenants l'envie de partir à la découverte de leur environnement, de réagir et de passer à l'action, avec l'objectif de concrétiser cette démarche en réalisant un 'carnet de ressources' propre à chacun. Le projet suscite l'enthousiasme du groupe. Nous commençons alors par une sorte de brainstorming sur ce que représente le quartier pour chacun d'entre nous, dans le but de voir si nous y avons une place, et laquelle, si nous y avons une responsabilité, s'il y a lieu que nous en prenions une, si nous en ressentons le besoin. Lors de ce brainstorming, les apprenants expriment diverses difficultés et demandes, l'un(e) étant à la recherche d'une formation, un(e) autre d'un travail, un(e) autre encore se sentant peu soutenu(e) pour assurer le suivi scolaire d'un enfant... En voici quelques-unes :

- « *Je dois traverser la province pour me soumettre à un contrôle de l'ONEM à Arlon... »*
- « *J'ai besoin d'aide pour ma recherche d'emploi... »*
- « *Ma fille est séparée de son mari qui refuse de payer une pension alimentaire pour ma petite-fille qui vit avec moi. Elle doit se rendre au tribunal de Marche-en-Famenne et elle ne sait pas ce qu'elle doit faire... »*
- « *Je voudrais parler de l'école avec l'institutrice de ma petite-fille... »*
- « *Je recherche une activité où je puisse apprendre à être plus sûre de moi... »*
- « *Je voudrais m'inscrire à une formation qualifiante mais c'est dans la province voisine... »*
- « *Je voudrais des contacts dans le voisinage mais je ne me sens pas accepté... »*

C'est à ce stade de la démarche qu'un des ateliers proposé dans le programme de l'Université de printemps du mois d'avril attire mon attention, *Mon Quartier, ma liberté*, qui propose un objectif et un contenu qui me semblent correspondre à ce que je voudrais mettre en place. Quelle opportunité ! J'ai en effet besoin d'outils pour apprendre comment découvrir ce quartier et faire émerger chez les apprenants l'envie de s'y impliquer. Je participe donc à cet atelier de deux jours, au cours desquels je découvre, avec les autres participants, des activités proposées par l'Institut d'Eco-Pédagogie.

De suite après l'Université de printemps

Je ne suis pas satisfaite en quittant La Marlagne. Je n'ai pas trouvé ce que je voulais, les outils que j'attendais. Il me semble qu'il manquait une conclusion à certaines activités. Je me demande pourquoi « *on a représenté notre quartier avec trois couleurs* », pourquoi « *on a sculpté les bruits* », dans quel but « *on a identifié ce qui se passe dans un quartier avec des bandelettes de couleurs* »...¹ Je me demande aussi si et comment je vais pouvoir transférer tout ça dans le groupe de Vielsam.

J'avais besoin d'un 'mode d'emploi' pour aider les apprenants à se constituer un 'réseau' personnel. J'espérais le trouver dans la formation. C'est en tout cas dans ce sens que j'avais compris l'objectif annoncé dans le livret présentant la formation puisqu'il y était annoncé qu'à l'issue de la formation, nous serions outillés pour « *initier des pratiques de réseaux* ». Mais cette attente est restée sans réponse.

1. Voir : consignes et photos, article précédent, pp. 91, 94 et 98.

Un peu plus tard : retombées de la formation, après maturation

Je commence à transférer des éléments du contenu de la formation et à utiliser quelques outils expérimentés à l'Université de printemps.

J'imagine des questions pour permettre aux apprenants d'exprimer leur ressenti par rapport au quartier. Voici quelques exemples de paroles d'apprenants, en réponse aux questions que je leur ai posées :

- Quels sont les endroits les plus importants pour moi ?
« *l'école, les pompiers, la famille* » ; « *les magasins, les écoles, la gare* » ; « *les champs, le culte, l'hôpital* ».
- Si je devais créer un quartier, qu'est-ce que j'y mettrais ?
« *beaucoup de soleil, beaucoup de fleurs, beaucoup de couleurs, je voudrais que ce soit gai* » ; « *des poubelles, moins de voitures, moins de routes, que ce soit propre et calme* » ; « *un parc en face de la maison, des magasins et des lieux de loisirs, je veux de la détente* ».
- Quel est mon endroit préféré ?
« *l'école de mon village* » ; « *dans ma maison* » ; « *tous les chemins* ».
- Qu'est-ce que je lui dis ?
« *je suis contente [sereine] parce que ma petite-fille y est bien [à l'école]* » ; « *tu me protèges [ma maison]* » ; « *c'est là que je pratique mes loisirs [les chemins]* ».

Et nous entamons la découverte de la ville... en partie inspirée du 'diagnostic déambulatoire' proposé par Célia Charbaut.



Arrêt de bus...



On déambule dans le parc...



On s'informe sur les heures d'ouverture de la Maison de l'Emploi...



Recherche d'offres d'emploi...



La halte pleine de ressources et génératrice de curiosité et de plaisir qu'est la bibliothèque...



Petit quartier... mon territoire...

Nous entamons la découverte de la ville, en partie inspirée du 'diagnostic déambulatoire' proposé par Célia Charbaut.

Photos : Lire et Écrire Luxembourg

Les apprenants sont très enthousiastes face aux activités menées. Il y a un bon équilibre entre la réflexion et les activités sur le terrain. Je constate cependant une difficulté à utiliser les ressources de l'imaginé et du ressenti proposées par l'Institut d'Eco-Pédagogie pour approcher l'environnement². Cette démarche n'est sans doute pas familière pour les apprenants, elle les surprend un peu et il leur faut aussi le temps de l'appivoiser.

Pendant le déroulement des actions, une maturation des apprentissages commence à faire sens chez moi et provoque questions et réflexions. En effet, j'observe chez les apprenants un besoin, un intérêt et même une avidité pour l'information, mais je ne ressens pas le 'déclat' pour passer à l'action, il y a une certaine réticence à agir. Y a-t-il de leur part un réel besoin de s'impliquer dans la vie du quartier, un vrai besoin de le faire évoluer ? Ou est-ce moi, avec mes yeux de formatrice, qui suis convaincue qu'il y en a un ?

C'est vrai, nous sommes parvenus à dédramatiser les démarches, on a découvert un lieu où trouver les informations dont on a besoin, on a échangé dans le groupe, on a partagé notre vécu, le groupe s'est davantage soudé, on évolue plus librement dans l'environnement, on a appivoisé des parties de territoire. Mais on n'a pas franchi l'étape vers ce qu'il faudrait faire évoluer pour que ce soit 'bien', pour soi et pour le quartier, on ne s'est pas penché sur comment s'impliquer dans la démarche d'intégration et de changement, on n'a pas listé les actions que nous pourrions mettre en place. Mon quartier n'est pas encore égal à ma liberté. Et si c'était ma liberté d'en rester au constat, de me satisfaire d'un quartier peut-être pas idéal, mais habituel... rassurant ?

2. Voir : *La découverte : approche du cerveau global et approche sensible*, article précédent, pp. 90-95.

Comment faire émerger une prise de conscience ? Je trouve une partie de réponse qui nourrit ma réflexion à la lecture du magazine *Symbioses, Comment changer les comportements ?*, qui donne des pistes pour lutter contre la résistance au changement ³, par exemple :

- Partir de la vision du monde de l'autre.
- Fixer un objectif minimal réaliste et accessible.
- Ne pas essayer de convaincre ou d'utiliser des moyens comme la moralisation, le reproche, etc. Ils augmentent la résistance.
- Anticiper les résistances et, si les changements entraînent des inconvénients, ne pas les minimiser mais les annoncer ou les laisser s'exprimer. Afficher les inconvénients est un bon moyen de les dépasser.

La lecture de cette 'matière à réflexion' suscite chez moi une véritable prise de conscience. Ces conseils pour la lutte contre la résistance au changement sont de plus transposables à d'autres domaines que celui du quartier.

En conclusion, l'atelier *Mon Quartier, ma liberté* m'a fait prendre conscience de **mon** implication dans **mon** quartier. En est-il de même pour les autres ? En fait, les apprenants se posent les mêmes questions que moi par rapport à l'environnement : « *Et moi, je fais quoi ?* » Pourtant, je suis davantage 'armée' qu'eux pour agir (contacts, réseau, facilité d'intégration...). Malgré mes insatisfactions, je ne passe cependant pas non plus à l'action. À cause de quoi ? La formation que j'ai suivie à l'Université de printemps ces deux jours d'avril m'a clairement fait travailler à **ma propre** émancipation.

Véronique MAJÉRUS

Lire et Ecrire Luxembourg

3. *Symbioses* (magazine de l'Éducation relative à l'Environnement), n°70, mars-avril-mai 2006, p. 12. Numéro téléchargeable : www.symbioses.be/pdf/70/symbioses-70.pdf

Éducation permanente

Chemins croisés et croisée des chemins

Au-delà des appellations différentes qui s'expliquent par les contextes historiques dans lesquelles elles sont nées, ce que l'on rassemble généralement sous le concept d'éducation permanente recouvre des acceptions diverses, voire contradictoires, et s'inscrit dans un champ de pratiques relativement contrasté.

Dans la continuité de la formation *Animer un groupe dans une perspective d'éducation populaire* développée à l'Université de Lire et Ecrire, nous nous proposons dans cet article de distinguer les différentes approches de l'éducation permanente et de mettre en évidence les choix de société qui les sous-tendent.

par Jean-Luc
DEGÉE



Photo - Lire et Ecrire Communauté française



Photo : Lire et Écrire Communauté française

Un concept diversement défini

L'éducation post-scolaire permanente (ou école continuée)

L'expression 'éducation permanente' semble avoir été employée pour la première fois en France en 1955 par Pierre Arents, inspecteur de l'Éducation nationale française. La Ligue de l'Enseignement, dont il porte la critique d'une éducation populaire « *trop peu ouverte et trop peu large* », considère que l'éducation permanente « *s'inscrit essentiellement autour de l'école et que ses cadres légitimes en sont les enseignants* »¹. La Ligue de l'Enseignement, en France comme en Belgique, a en effet à l'époque comme référence un modèle scolaire à dominante ascendante et une perspective historique où la diffusion des connaissances par l'école publique est le moteur du progrès de la société : « *En rendant à l'homme la conscience de sa place dans le monde où il vit, de*

1. Cité par Jean-Marie MIGNON, in *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, La découverte, Coll. Alternatives sociales, 2007.

ce qu'il doit au passé, de ce qu'il a fait aujourd'hui, on lui rendra la certitude que l'avenir est entre ses mains et qu'il lui appartient de rester maître des forces qu'il a dominées et auxquelles il ne saurait s'asservir. »² Composante du courant laïque, traversé par des conceptions divergentes, La Ligue n'inscrit pas entièrement ses pratiques dans l'émancipation individuelle et collective des classes dominées qui caractérisait alors l'éducation populaire.

L'éducation professionnelle permanente (ou formation continue)

En 1957, Gaston Berger, qui est à la fois industriel et philosophe, donne à l'expression un sens plus étroitement professionnel où l'homme est essentiellement considéré comme producteur dans un monde économique en évolution : « *Il faut que l'éducation soit permanente pour que ceux à qui on la donnera pendant tout le cours de leur vie, non seulement soient informés des connaissances nouvelles qui continuellement viennent bouleverser chaque discipline, mais pour que restent vivants, dans l'esprit de chacun, le désir d'inventer et la possibilité de découvrir.* »³

L'éducation globale permanente (ou société éducative)

Bertrand Schwartz, Joffre Dumazedier et Paul Lengrand élargissent les deux premières conceptions vers celle, plus ambitieuse, d'un système éducatif nouveau. Ainsi, Bertrand Schwartz introduit l'appellation 'éducation permanente' au niveau du Conseil de l'Europe en lui donnant une fonction de formation professionnelle sans la limiter à cette seule dimension. Et deux fondateurs de Peuple et Culture, théoriciens

2. Citée par Françoise F-LAOT, in *Éducation permanente : trois éclairages sur l'histoire d'une idée*, in *Actualité de la formation permanente*, n°180, septembre-octobre 2002, p. 117 (article en ligne : www.gehfa.com/3_Publications/AFP180.pdf).

3. Gaston BERGER, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, PUF, 1962.

et praticiens de l'éducation populaire, Joffre Dumazedier et Paul Lengrand, insistent, dans leurs contributions à la réflexion de l'Unesco, précisément sur l'aspect potentiellement émancipateur de l'éducation permanente, celui qui permet à chacun et à tous de sortir des conditions qui leur sont assignées par la société dans tous les domaines de la vie en partant de leur vécu : « *La tâche essentielle est de préparer les hommes au changement. (...) Il s'agit d'équiper chacun, par des moyens appropriés, pour qu'il poursuive sa propre investigation.* » ⁴

L'esprit de mai 68 reprend et revisite cette perspective utopique d'une société éducative qui fait de chaque citoyen un acteur de sa vie et de son choix de société : « *L'éducation permanente résultera du fait que les individus seront placés en permanence dans des situations éducatives : c'est-à-dire dans des situations où ils ont à déterminer eux-mêmes, individuellement et collectivement, leur façon de vivre et de travailler.* » ⁵

Avec les néomarxistes de l'École de Francfort, qui analysent les formes culturelles de l'aliénation et les chemins de l'émancipation, l'éducation permanente devient une conception majeure transversale dans le temps et l'espace qui « *cesse de distinguer et de cloisonner par leur succession les temps de l'école, du loisir, du travail et de la citoyenneté. La thèse était que le temps de l'éducation constitue une transversale intégrant tous les champs et tous les moments de la vie.* » ⁶

4. Paul LENGRAND, *L'homme du devenir. Vers une éducation permanente*, Paris, Entente, 1975.

5. André GORZ, *L'école à perpétuité*, Paris, Seuil, 1977.

6. Jean-Pierre NOSENT, *D'un décret à l'autre*, in *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2007, pp. 62-70 (article en ligne : www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/062-070_nosent.pdf).

L'éducation tout au long de la vie (ou politique d'employabilité)

Sous l'effet de la crise et de la mondialisation, la prédominance économique de la production de compétences prend peu à peu la place de l'ambition culturelle humaniste. Jacques Delors recourt à une nouvelle appellation dans un livre blanc intitulé *Croissance, compétitivité, emploi* : l'éducation tout au long de la vie ou 'lifelong learning'. L'expression est utilisée en Europe dans une définition aussi large qu'ambigüe : « *toute activité d'apprentissage, entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi* »⁷. Il se précise ainsi qu'on entend réduire la citoyenneté à son seul aspect d'employabilité. « *Sous l'effet des nouvelles contraintes et des nouvelles turbulences caractéristiques du contexte socioéconomique international, un 'durcissement culturel' se serait produit autour des enjeux de l'emploi, de la cohésion sociale et de la compétitivité en même temps qu'un processus de dissémination, voire d'absorption des activités de formation au sein et au service du monde économique.* »⁸

7. Commission des Communautés européennes, *Croissance, compétitivité, emploi. Les défis et les pistes pour entrer dans le 21^e siècle. Livre blanc*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, 1993.

8. Philippe CARRÉ et Pierre CASPAR, cité par Jean-Claude FORQUIN, in *L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960*, in *Savoirs*, 2004/3, n°6, pp. 9-44 (article en ligne : www.cairn.info/revue-savoirs-2004-3-page-9.htm).

Une approche spécifique en Fédération Wallonie-Bruxelles

Si ce sont ces objectifs d'éducation tout au long de la vie qui semblent aujourd'hui inspirer les politiques impulsées par la Région wallonne et la Région bruxelloise – et que l'on retrouve également dans les programmes des universités et des hautes écoles –, ils sont sensiblement différents de ceux annoncés dans les décrets de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour les secteurs de l'éducation permanente, des maisons de jeunes, des bibliothèques et des centres culturels : « *L'objectif d'assurer à tous une 'employabilité' n'est sans doute pas condamnable dans une situation de chômage, mais on doit garder à l'esprit que l'éducation permanente repose sur une autre conception de l'individu. Ce n'est pas à l'entrepreneur de soi qu'elle s'adresse mais au citoyen critique, participatif et actif.* »⁹ Les différences de conception entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et les Régions s'expliquent à la fois par la spécialisation actuelle de leurs compétences et par l'histoire des pratiques syndicales et associatives qui combinent complémentarités et contradictions.

L'éducation ouvrière : accès à la culture ou production d'une contreculture ?

Au moment où la bourgeoisie découvrait l'ampleur de la 'question sociale' et où les travailleurs initiaient leurs premières formes d'organisations, l'éducation ouvrière est devenue une activité importante symbolisée par trois figures – l'instituteur, le curé et le militant – et derrière eux trois piliers – laïque, chrétien et socialiste.

Pour le pilier laïque, les références sont d'abord celles des Lumières avec Condorcet et son idée d'éducation qu'il voulait rendre égale, universelle et aussi complète que possible. Des réalisations voient le

9. Thibauld MOULAERT et Pierre REMAN, *Où en est l'éducation permanente ?*, in *La Revue Nouvelle*, n°11, novembre 2007, pp. 16-19 (article en ligne : www.revuenouvelle.be/IMG/pdf/016-019_intro.pdf).

jour dès le 19^e siècle avec la Ligue de l'Enseignement qui met notamment sur pied les premières bibliothèques populaires circulantes, ainsi que des cours et des conférences publiques pour adultes dans les extensions universitaires. L'éducation des ouvriers est conçue comme une diffusion des Lumières dans un milieu qui en bénéficie peu. Cette démarche est à la fois généreuse et très paternaliste : il faut que les pauvres et les ignorants soient élevés au-dessus de leur condition. Nous ne sommes dès lors pas dans une démarche d'émancipation mais dans une démarche de protection non responsabilisante, une initiative qui vient de milieu intellectuel, progressiste, une mission généreuse de distribution des connaissances.

Dans le milieu chrétien, la démarche est assez similaire. Il s'agit de former des esprits, de rendre les ouvriers 'ardents, chastes et honnêtes', et d'assister les personnes. Au contraire des laïques, les chrétiens sont très attentifs à l'action sociale accompagnant l'action culturelle ; on parle d'œuvres caritatives, de correction des inégalités sociales par le biais du bénévolat. Ils réalisent l'école du dimanche et l'apprentissage de la lecture avec comme but d'intégrer les ouvriers dans la société. Au début du 20^e siècle, un courant progressiste plus critique s'affirme autour de Joseph Cardijn, *Voir-Juger-Agir*, pour aider les jeunes ouvriers à réfléchir sur leur vie, leurs conditions de travail et surtout à voir comment, ensemble, ils peuvent rendre la société plus juste. Ce courant se traduit par exemple dans l'action de la JOC et les formations de la FOPES.

Le troisième courant, socialiste, reprend les inspirations précédentes tout en consacrant une rupture. Parce qu'il est plus étroitement lié au mouvement ouvrier impulsé à la fois par des intellectuels progressistes et par des travailleurs héritiers du compagnonnage, il combine des démarches descendantes d'éducation du peuple (des démarches d'alphabétisation ou des cours d'hygiène aux conférences de vulgarisation scientifique ou aux séances de diffusion artistique) et des

démarches d'affirmation d'une contreculture de classe (écoles mutuelles, journaux, chorales et théâtres ouvriers, littérature prolétarienne, écoles socialistes...). La multiplication des Maisons du Peuple concrétise l'imaginaire d'une autre société : « *celle où le peuple devient maître en sa demeure, libre de l'aménager et de la gérer en fonction de ses intérêts propres et de ses idéaux collectifs* »¹⁰.

Les premiers financements de l'État, appelés 'subsides aux œuvres complémentaires de l'école'¹¹, vont permettre une plus large diffusion de l'action et ses premières formes de professionnalisation.

L'éducation populaire : intégration ou contestation ?

L'appellation 'éducation populaire' fait consensus dans les années trente : le courant chrétien y voit la justification de sa politique interclassiste et le courant socialiste peut y trouver la référence à son journal et à ses maisons du peuple dont la composition sociale se trouve élargie. Le Conseil supérieur de l'éducation populaire, instauré en 1929, précise dans la même optique qu'« *elle doit être conçue de la manière la plus large possible, elle doit s'adresser à tous, sans distinction de classe, d'opinion, de sexe et d'âge* ».

Une dynamique d'institutionnalisation va alors s'accroître avec une intervention plus marquée des pouvoirs publics (État, provinces et communes) qui prennent en charge une série de missions, assumées jusque-là par les associations, en développant des politiques de démocratisation de l'enseignement et de la culture. Cette initiative publique est portée par le parti socialiste, alors que le courant chrétien et les

10. Jean-Luc DEGÉE, *Les Maisons du Peuple, lieux de contradiction de l'action éducative*, in Tatiana WILLEMS et Renaud ZEEBROEK, *Les Maisons du Peuple entre militantisme et loisirs*, Fédération Wallonie-Bruxelles, Coll. *d'ethnologie européenne*, 2012, pp. 137-156.

11. Arrêté royal du 5 septembre 1921.

organisations syndicales, attentifs pour des raisons différentes au risque d'une perte d'indépendance idéologique, revendiquent un rôle indépendant du mouvement associatif. L'enjeu semble d'autant plus important qu'un nouveau champ s'ouvre chaque jour davantage pour l'éducation populaire : celui du temps libéré qui porte à la fois tous les espoirs de l'émancipation et tous les risques de nouvelles servitudes.

En réponse aux effets aliénants d'une culture de masse, qui a fonction de reproduire la société de consommation sans l'interroger, se développe une conception plus critique incarnée par l'esprit de mai 1968. L'éducation populaire affirme l'importance de combiner démocratisation de la culture et démocratie culturelle : son action s'inscrit dans une perspective qui n'est pas seulement d'intégration mais aussi de rupture et d'imagination d'un autre vivre ensemble. C'est en tous cas l'approche qu'en a l'association *Peuple et Culture* quand elle la définit comme « *une action culturelle de résistance aux lieux communs et à toutes les oppressions. Elle part des vécus et expériences de chacun et développe collectivement, par des démarches critiques et créatives choisies, les prises de conscience nécessaires à l'émancipation de tous les hommes.* »¹² C'est cette même conception que Christian Maurel résume d'une façon radicale en disant que « *c'est la dimension culturelle du mouvement social qui transforme la puissance de soumission en puissance d'agir* »¹³. L'éducation populaire est donc une double action, dont les volets sont à la fois complémentaires et contradictoires, hiérarchisés différemment en termes de dépense d'énergie et d'argent : une action engagée tournée vers l'émancipation (formation militante, expériences coopératives, valorisation de productions culturelles populaires...), en même temps qu'une action sociale et culturelle d'intégration (promotion sociale, occupation des loisirs...).

12. *Atelier de Peuple et Culture*, 2003.

13. Christian MAUREL, *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, Coll. *Le travail du social*, 2010.

Et même si on peut interroger les pratiques quant à la compatibilité entre la diffusion/valorisation d'éléments de la culture dominante et la formation d'une conscience de classe contestatrice, c'est bien cette coexistence contradictoire des dynamiques de promotion et de rupture qui est moteur de changement : « *C'est l'unité dans la tension des deux pôles qui caractérise l'éducation populaire.* » ¹⁴

L'éducation permanente : parcours d'insertion ou chemin d'émancipation ?

On retrouve dans les décrets communément appelés 'décrets éducation permanente' ¹⁵, rédigés en 1976 et en 2003, un certain nombre de valeurs héritées des conceptions de l'éducation ouvrière puis populaire, et véhiculées par les piliers associatifs chrétiens et socialistes, ainsi que des éléments de la culture laïque et écologiste. Ces éléments sont particulièrement repérables dans les objectifs et finalités du décret de 2003 comme « *le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective* ». On y retrouve également des ouvertures critiques directement issues de mai 68 (« *prise de conscience et connaissance critique des réalités de la société* », « *développement d'une citoyenneté active et critique et de la démocratie culturelle* ») et l'exposé des motifs parle de « *soutien à de nouvelles associations qui portent des formes émergentes de contestation sociale et de participation citoyenne* ». Les contenus et méthodologies souhaités vont dans le même sens.

14. Jean-Pierre NOSENT, *L'histoire récente de l'Éducation permanente. Une relecture possible*, in *Les Cahiers de l'éducation permanente*, n°1, octobre 1997, p. 65.

15. Décret du 8 avril 1976 fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socioculturelle des travailleurs ; Décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente.

Une analyse plus critique du décret fait apparaître un certain nombre de tensions dans les intentions et dans la mise en œuvre du décret :

- intégration/émancipation ;
- développement individuel/projet collectif ;
- démocratisation de la culture/démocratie culturelle ;
- public indéfini/public populaire ;
- professionnalisation/militance ;
- dépendance économique associative/indépendance idéologique associative ;
- exigences/moyens ;
- centralisation institutionnelle/intervention de terrain ;
- performance quantitative/pertinence qualitative ;
- concurrence entre associations/coopération ;
- spécialisation des champs/transversalité.

Ces tensions ne sont pas nouvelles : nous en avons déjà repéré un certain nombre dans l'histoire du mouvement d'éducation ouvrière. Ce qui est aujourd'hui à l'œuvre dans l'action d'éducation permanente en Fédération Wallonie-Bruxelles, c'est par contre un déséquilibre grandissant entre intégration et émancipation ¹⁶.

À ces tensions internes au décret viennent s'ajouter des tensions externes, liées aux politiques régionales et européennes, principalement la tension 'éducation tout au long de la vie/éducation permanente' qui elle-même en détermine une série d'autres :

- public contraint/public volontaire ;
- transmission ciblée de savoirs et de savoir-faire/éducation permanente globale ;

16. Pour en savoir plus, consulter les contributions au colloque de Peuple et Culture Wallonie-Bruxelles, Éducation permanente : parcours d'intégration et/ou chemins d'émancipation ?, 26 octobre 2013, sur le site www.peuple-et-culture-wb.be

- devoir des usagers-clients¹⁷/droit des citoyens ;
- travail à court terme avec obligation de résultats/travail à long terme de conscientisation.

Au moment où plus que jamais la désaffiliation sociale et le rejet du politique se manifestent par un sentiment grandissant d'impuissance d'agir et où de nouveaux transferts de compétences vont se rediscuter entre Communauté et Région, l'éducation permanente risque d'être condamnée à se marginaliser davantage si elle ne force pas les barrières dans lesquelles on l'a enfermée :

- D'abord au sein même de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation permanente doit être reconnue et pratiquée partout en assumant ses finalités et ses démarches aussi bien dans les secteurs de l'école, de la culture, de la santé, du sport que des loisirs actifs.
- Dans le même temps, l'action d'éducation permanente critique doit systématiquement s'exercer aussi dans les champs sociaux et économiques dont elle est absente : le plan Marshall doit s'accompagner d'un plan Paulo Freire.
- Au niveau européen et international, il s'agit de réaffirmer notre conception de l'éducation permanente en construisant des réseaux internationaux qui travaillent dans cette perspective.

17. « L'usager-client est une personne à qui la société reconnaît le droit d'usage d'un service et du bénéfice qu'il procure, mais avec une contribution obligatoire en échange. Nous glissons d'une société de droit vers une société du devoir. » (Michel GOFFIN, in *Éducation permanente en Communauté française Wallonie-Bruxelles. L'enjeu de l'association des milieux populaires à la participation sociale et citoyenne*, in *Pauvreté. Dignité. Droits de l'homme. 10 ans d'accord de coopération relatif à la continuité de la politique en matière de pauvreté (1998-2008)*, Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale, décembre 2008, p. 179 (document en ligne : www.luttepauvrete.be/publications/10ansaccord/10ansaccord_rapport_FR.pdf).

« Les besoins du développement sont enchevêtrés. Il faut déborder les structures et les faire s'entrecroiser pour agir sur une société dans laquelle les militants sont des décideurs »¹⁸, tel est l'enjeu d'une éducation permanente, populaire et fédérative des puissances d'agir.

Jean-Luc DEGÉE

Université populaire de Liège

À lire ou à relire

Éducation permanente, *Journal de l'alpha*, n°s 132 et 133, décembre 2002-janvier 2003 et février-mars 2003, 32 p. et 28 p.

Informers sur l'histoire et le concept d'éducation permanente, sur le contexte institutionnel qui l'a conçue, la reconnaît, la subsidie ; comprendre le 'nouveau décret' et prendre connaissance des réactions de l'un ou l'autre ; (re)découvrir l'éducation permanente à travers la pratique (ou le discours sur la pratique) de quelques formateurs/trices ; voir comment certaines associations ont mis l'éducation permanente au centre de leur projet ou ont développé un secteur éducation permanente à côté d'autres secteurs..., c'est de tout cela qu'il est question dans ces deux anciens numéros du Journal de l'alpha.

Numéros téléchargeables : www.lire-et-ecrire.be/ja132
ou www.lire-et-ecrire.be/ja133



18. Henry INGBERG, *L'éducation permanente. Les influences d'Henri Janne et Marcel Hicter*, in *Les cahiers de l'éducation permanente*, n°1, octobre 1997, p. 39.

Animer un groupe dans une perspective d'éducation populaire

Expliquer ce titre, c'est déjà passer à l'action

En avril dernier, nous avons entrepris un voyage initiatique à destination de la planète Mars (enfin, la Marlagne) qui nous a donné l'envie, à notre retour sur Terre (enfin, la Maison de Quartier d'Helmet), de transmettre l'énergie de nos batteries complètement rechargées à nos collègues et à vous, lecteurs tous azimuts de cet article. Voici donc le récit de notre initiation à l'éducation populaire qui risque bien d'avoir un impact important sur notre pratique de formatrices en insertion socioprofessionnelle...

*par Astrid
STEVENS*

À la Maison de Quartier d'Helmet, dans le secteur de l'insertion socioprofessionnelle, la démarche d'éducation permanente pilote notre travail de formateurs en alphabétisation et français langue étrangère¹. Portés par notre coordinatrice pédagogique, Aurélie Audemar, mes collègues et moi avons maintes fois abordé ce sujet en réunion mais la notion d'éducation populaire était quant à elle très floue². Nous nous sommes donc inscrites à la formation *Animer un groupe dans une perspective d'éducation populaire* pour y voir plus clair et mieux cerner ce qui se cache derrière ces mots si connotés...

1. Le décret ISP stipule en effet que nos actions doivent s'inscrire dans une démarche d'éducation permanente.

On est arrivé à la Marlagne avec nos valises. Nos valises ? Eh bien oui, quoi !, nos vêtements et autres chaussettes à petits pois, mais aussi nos questions, nos expériences, et surtout notre envie d'enfin comprendre « *c'est quoi ce truc qu'on appelle 'éducation populaire'* ».

Première matinée. On fait connaissance, tour de table. Venues en force, nous sommes cinq collègues de la Maison de Quartier d'Helmet sur les neuf participants à l'atelier. Vient le tour des animateurs : « *Nous on est de gauche et laïques.* » Le ton est donné. Et plus la formation avancera, plus il nous semblera évident que l'éducation populaire, c'est avant tout la défense de valeurs. Mais encore faut-il arriver à trouver 'comment'.



Les animateurs nous ont amenés à trouver les ressources dans nos valises pour définir l'éducation populaire.

Photo : Lire et Ecrire Communauté française

2. La formation suivie à l'Université de printemps de Lire et Ecrire abordait bien l'éducation populaire, tandis qu'à la Maison de Quartier d'Helmet, nous parlons plutôt d'éducation permanente.

Nancy Hardy et Jean-Luc Degée, les animateurs, nous ont fait cérébraliser à partir de situations décrites. Ils nous ont amenés à trouver les ressources dans nos valises pour définir l'éducation populaire. **Trouver les ressources dans les expériences, vécus, savoirs et réflexions des participants...** voilà qui est essentiel.

Ensuite, ils nous ont fait (re)découvrir de grands pédagogues : Neill, Freire, Oury, Jacotot, Illich, Pestalozzi. Leurs noms sonnent un peu comme de délicieux petits plats gastronomiques à déguster en groupe sur une terrasse d'un restaurant italien. « *Salade Jacotot ou pâtes Pestalozzi ?* » Mmmmmh ! Non, non, ce midi à la Marlagne c'est carbonades flamandes-frites. Mais cette découverte des pédagogues est bien entendu accompagnée d'une analyse de leurs pédagogies : posture de l'enseignant, statut du groupe d'apprenants, méthodes, visées politiques et sociales, postulats, risques/dérives possibles, publics. Parce qu'analyser ce qu'on vous sert dans votre assiette c'est aussi remettre en question le menu qu'on vous propose. C'est aussi tout à coup se dire que finalement, on prendrait bien un petit mezzé de

	POSTURE "ENSEIGNANT"	STATUT DU GROUPE D'"APPRENANTS"	METHODES
NEILL	CONSEIL : DEMOCRATIQUE APPRENTISSAGE : LAISSER-FAIRE COMMUNAUTÉ FAIT AUTORITÉ	RECEPTEUR → EN CLASSE ACTEUR INDIVIDUEL & COLL. ACTEUR → COMMUNAUTÉ	ACCOMPAGNEMENT PSY. QUESTION COLLECTIVE LIBERTÉ D'ACTION MISE EN RESPONSABILITÉ APPROCHE GLOBALISANTE DE L' (OU APPREND TOUT)
OURY	DEMOCRATIQUE COMMUNAUTÉ FAIT AUTORITÉ GARANT - REGULATEUR - MEDIATEUR INCITATIF	ACTEUR ACTEUR - REGULATEUR RECEPTEUR APPROPRIATIF	RESPECT DES RYTHMES & CARACTÈRES DE CHACUN CONSEIL CEINTURES REMPLACEMENT TOU → TUTORAT / FETOURN

Photo : Lire et Ecrire Communauté française

pédagogie pour adapter la nôtre, de pédagogie, tout en ne perdant pas de vue les dérives possibles. **Analyse critique et remise en question par les participants...** voilà qui est essentiel.

Oui mais dis donc, ce petit resto avec terrasse, faut-il communiquer son adresse ? Car si je la donne, il y aura de plus en plus de monde qui y viendra, et de moins en moins de place pour moi... Ou alors, il y aura d'autres petits restaurants qui naitront par-ci par-là pour d'autres mezzés et rencontres surprenantes. Alors pourquoi ne pas envisager d'en parler justement, de faire connaître le 'bon plan' et de toucher un maximum de monde ? **C'est Moi, Nous et Nous tous qui y gagnerions...** voilà qui est essentiel.

Puis on a dû déballer nos valises. Mettre nos vécus de l'éducation populaire en vrac sur la table (à côté du mezzé). Et c'est en grand groupe et en sous-groupes que nous avons fait l'analyse du contenu de nos valises (dans quel processus s'inscrit le choix des chaussettes à petits pois ? de quel(s) pédagogue(s) se rapproche-t-il ?). **Analyser,**

VISIONS POLITIQUES SOCIÉTALES	POSTULATS	RISQUE(D)ÉRIVES	QUELLE(S) PUBLIC(S)
SOCIÉTÉ "LIBÉRAIRE" ORGANISÉE DÉMOCRATIQUEMENT	L'ENFANT EST NATURELLEMENT BON, L'ÉCOLE LE PERMETTIT • ÉGALITÉ	DÉPENDANCE AFFECTIVE INDIVIDUALISTE	ENFANTS EN DIFFICULTÉ DÉCROCHAGE, MANQUE D'INTÉRÊT POUR L'ÉCOLE ISSUS DE MILIEUX SOCIO-CULT. "ÉLÈVES"
RESPONSABILISATOIRE ↳ ÉMANCIPATOIRE DÉMOCRATIE SOLIDARITÉ / COOPÉRATION AUTONOMIE	TOUS CAPABLES & ≠ UNE PLACE POUR CHACUN	DICTATURE DU GROUPE	

Finalement, on prendrait bien un petit mezzé de pédagogie pour adapter la nôtre, tout en ne perdant pas de vue les dérives possibles.

c'est bien, repenser ses expériences pour qu'elles s'inscrivent dans une perspective d'éducation populaire, c'est mieux. C'est justement ce que nous avons fait... et ce fut essentiel.

Enfin, on est passés à l'action. On est partis d'outils pédagogiques existants (des jeux de société) et on a imaginé tout le processus qui nous permettrait d'inscrire l'utilisation de ces outils dans une démarche d'éducation populaire. La cérébralité exacerbée faisait place au praticopratiq. Voilà qui fut... tout aussi essentiel.

On est aussi passés à l'action en retravaillant nos prépas d'animations pour le lundi suivant, en écrivant cet article, en organisant au sein de la Maison de Quartier une réunion pédagogique avec nos autres collègues, pour partager avec eux ce qu'on avait appris et faire tache d'huile, pour voir comment continuer à faire de l'éducation permanente en s'imprégnant de l'éducation populaire.

Quelques clés pour s'inspirer de l'éducation populaire dans ses pratiques

Vous qui avez eu le courage de lire cet article au titre rébarbatif, au contenu mystérieux et à la grande cérébralité... voici quelques clés pour une pratique de l'éducation populaire.

Postulat de départ : Tous égaux, tous capables.

Partir des participants (expériences, vécus, savoirs, etc.) : Ce n'est pas compliqué quand on a en face de soi des adultes aux parcours riches et diversifiés !

Viser l'émancipation : Même avec des parcours aussi riches, pas facile de faire face à une situation sociale, familiale ou économique difficile. On veut amener notre public à trouver les moyens de construire, puis peut-être de traverser des ponts pour enfin choisir et non subir leur situation.

Poser la question « *en quoi cette action concerne-t-elle Moi, Nous et Nous tous ?* ». Ce petit réflexe facile à retenir permet d'envisager ses projets sous différents angles (celui de l'individu, celui du groupe d'appartenance et puis celui de la société).

Passer à l'action : L'éducation populaire, c'est aussi continuer à amener les participants à mener des actions en lien avec leur émancipation, et ce pour un changement social.

Merci à Nancy Hardy de l'Université populaire de Liège et à Jean-Luc Degée de Peuple et Culture pour leur coanimation si complémentaire, pour leurs savoirs, questions, analyses et lectures échangés pendant et après la formation, pour nous avoir bien secoués et nous avoir amenés à déballer nos valises pour mieux les remplir...

Merci aussi à mes collègues Christine Acheroy, Aurélie Audemar, Chala Damrongrajasak, Stéphanie Gillet et Nathalie Hubain pour leur précieuse aide à l'écriture de cet article.

Astrid STEVENS

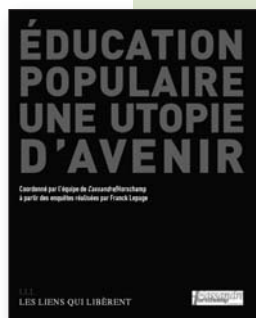
Maison de Quartier d'Helmet

Pour aller plus loin, deux références bibliographiques



Christan MAUREL, **Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation**, L'Harmattan, 2010, 244 p.

Comment faire pour que des hommes qui sont les produits de l'Histoire puissent individuellement et collectivement faire l'Histoire et construire leur devenir commun ? L'éducation populaire doit être pensée avant tout comme une praxis culturelle de transformation sociale et politique. L'auteur réinterroge notamment l'acte éducatif, les manières de 'faire société', la production et le partage des richesses, la construction et la diffusion des savoirs, le travail du social et l'action collective.



Équipe de Cassandre/Horschamp
(coord. à partir des enquêtes de Frank LEPAGE),

Éducation populaire, une utopie d'avenir,

Les liens qui libèrent, 2012, 204 p.

Voici l'histoire d'une utopie devenue réalité : par des pratiques culturelles au sens large – expression orale, art, théâtre, danse... –, donner aux individus, quelles que soient leur classe sociale et leur éducation, les moyens de se réaliser ensemble et de s'initier à la vie. S'il a d'abord pour vocation de transmettre les expériences des utopistes d'hier et d'aujourd'hui, ce livre veut également donner force et courage à tous ceux qui ne se résignent pas à ce que les pratiques culturelles et artistiques soient réduites à la production d'objets marchands ou de signes de distinction élitistes. Autrement dit, à tous ceux qui veulent, comme l'écrit Roland Gori, « réaffirmer l'humanité dans l'homme ».

Dernières parutions



Journal de l'alpha n°189 Mai - juin 2013

D'où vient le concept d'État social actif et quel en est le paradigme ? Quelles sont les politiques qui le concrétisent ? Quelles sont les retombées sur le public fragilisé ? Comment le secteur de la formation qui travaille avec ce public tente-t-il de réagir ? Telles sont les questions qu'abordent les différents articles de ce numéro du *Journal de l'alpha*.



Journal de l'alpha n°190 Septembre - octobre 2013

À l'occasion de la 31^e Journée internationale de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, ce *Journal de l'alpha* jette un regard rétrospectif sur les 30 années écoulées depuis la création de Lire et Ecrire et retrace l'évolution du secteur à travers les données recueillies chaque année auprès des opérateurs d'alpha. D'autres articles viennent compléter le dossier.



Journal de l'alpha n°191 Novembre - décembre 2013

Si tous ne peuvent acquérir les compétences leur permettant d'exercer leur citoyenneté, les personnes analphabètes resteront des citoyens de zones de non-droit. Alors, concrètement aujourd'hui, comment les équipes, les apprenants s'emparent-ils de la question de la citoyenneté et de la démocratie ? Au sein des associations mais aussi dans les espaces de débat et d'interpellation.



LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles – tél : 02 502 72 01 - fax : 02 502 85 56
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be - site : www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3^e étage) - 1080 Bruxelles – tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur – tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON

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

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière – tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99
courriel : centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi – tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11
courriel : charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov, 31 - 7500 Tournai – tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29
courriel : hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

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

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont – tél : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47
courriel : luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

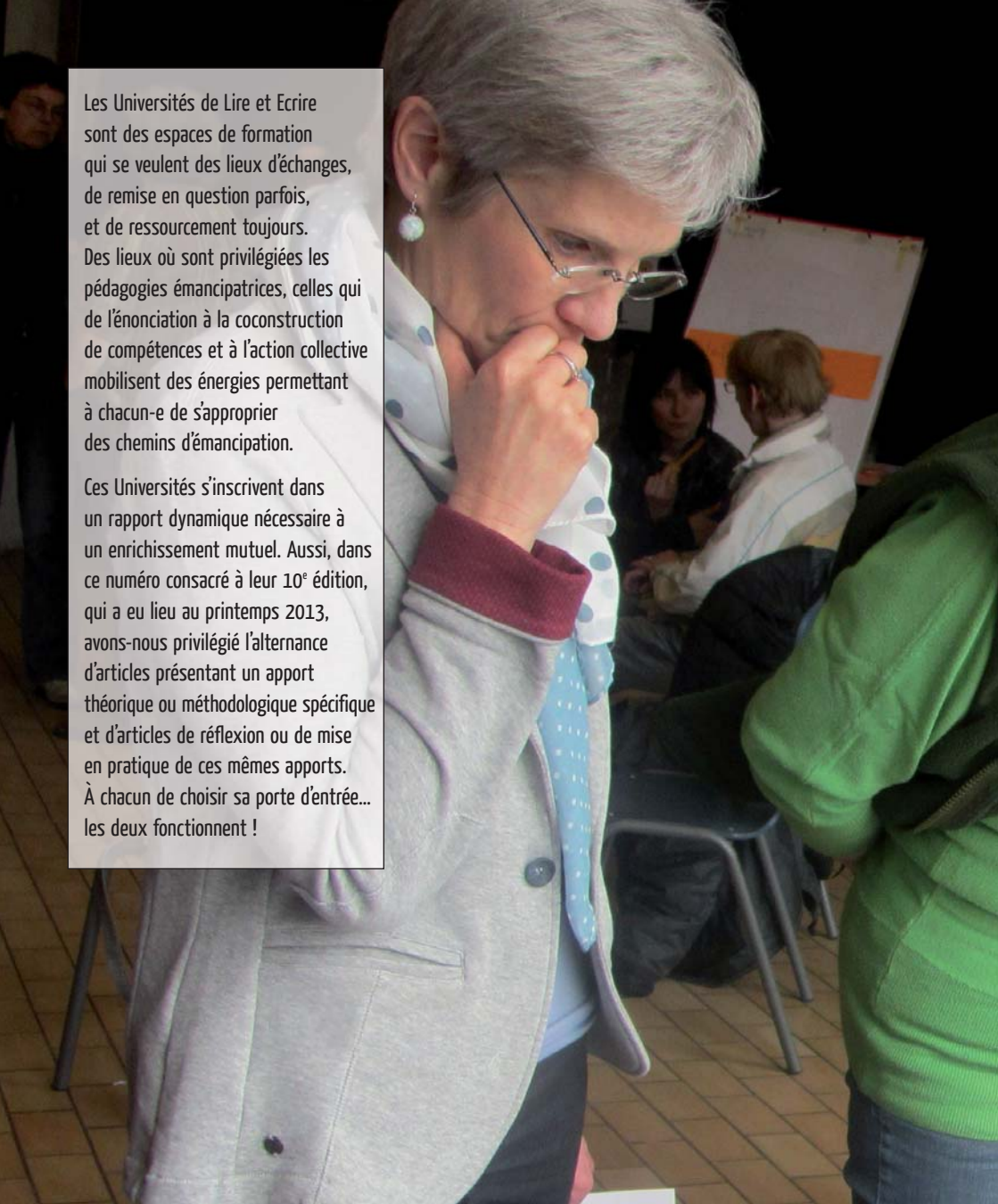
rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur – tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49
courriel : namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

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



Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Fonds social européen.



Les Universités de Lire et Ecrire sont des espaces de formation qui se veulent des lieux d'échanges, de remise en question parfois, et de ressourcement toujours. Des lieux où sont privilégiées les pédagogies émancipatrices, celles qui de l'énonciation à la coconstruction de compétences et à l'action collective mobilisent des énergies permettant à chacun-e de s'approprier des chemins d'émancipation.

Ces Universités s'inscrivent dans un rapport dynamique nécessaire à un enrichissement mutuel. Aussi, dans ce numéro consacré à leur 10^e édition, qui a eu lieu au printemps 2013, avons-nous privilégié l'alternance d'articles présentant un apport théorique ou méthodologique spécifique et d'articles de réflexion ou de mise en pratique de ces mêmes apports. À chacun de choisir sa porte d'entrée... les deux fonctionnent !

www.lire-et-ecrire.be



10,00 €