



PB-PP  
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL  
DE L'ALPHA

# Débat et argumentation

4<sup>e</sup> TRIMESTRE 2014

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT  
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ÉCRIRE  
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12  
1210 BRUXELLES

195





# Débat et argumentation

Questions philosophiques  
et questions de société



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 asbl

Rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles - tél. 02 502 72 01

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

**SECRÉTAIRE DE RÉDACTION** Sylvie-Anne GOFFINET

**COMITÉ DE RÉDACTION** Nadia BARGIOLA, Catherine BASTYNS, Claire CORNIQUET, Els DE CLERCQ, Hugues ESTEVENY, Anne GODENIR, Frédérique LEMAITRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

**ÉDITRICE RESPONSABLE** Sylvie PINCHART

**ABONNEMENTS** Belgique : 30 € - Étranger : 40 € (frais de port compris)

**COMMANDE AU NUMÉRO** 10 € (+ frais de port)

À verser à Lire et Ecrire asbl - IBAN : BE59 0011 6266 4026 - BIC : GEBABEBB

**DÉPÔT LÉGAL** : D/2014/10901/09 - ISBN : 978-2-930654-31-7

Les textes publiés par le Journal de l'alpha n'engagent que leurs auteurs.

Sauf demande contraire 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](http://www.uclouvain.be/recto-verso)) et de l'ouvrage *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (Chantal CONTANT, De Champlain S.F., 2009).

# Sommaire

## *ÉDITO*

**Pourquoi le débat et l'argumentation en alpha ?** 5

Sylvie PINCHART - Lire et Ecrire Communauté française

**De la nécessité des ateliers philo en alphabétisation** 8

Guillaume PETIT et Stéphane FONTAINE – Lire et Ecrire Charleroi - Sud Hainaut

**Le débat en alpha... même avec un groupe 'oral débutant'** 14

Entretien avec Sophia PAPADOPOULOS – Lire et Ecrire Brabant wallon

Propos recueillis par Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française

**Un débat d'idées sur le café philo et... le débat d'idées** 25

Table ronde avec Aurélie AKERMAN (Lire et Ecrire Bruxelles), Nadia BARAGIOLA

(ex-chargée de mission à Lire et Ecrire Communauté française)

et Jean CONSTANT (Lire et Ecrire Verviers)

Propos rapportés par Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française

**Le 'café philo' ou la pratique du débat à visée démocratique et philosophique** 39

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française

**Un atelier philo pour se reconnaître hommes et femmes à travers le partage d'expériences** 51

Pascale LASSABLIÈRE - Lire et Ecrire Communauté française

**Comprendre, analyser et agir dans une société complexe** 62  
*On y travaille !*

Joëlle DUGAILLY et Anne LOONTJENS – Collectif Alpha

<b>Débat entre apprenants : comment rendre l'école plus égalitaire ?</b> <i>Une réflexion qui se construit...</i>	<b>77</b>
Cécile BULENS – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Former les travailleurs aux questions de société</b> <i>Une priorité, un engagement</i>	<b>92</b>
Alain LEDUC – Lire et Ecrire Bruxelles et Collectif Formation Société	
<b>Le débat pour relier la pensée à l'action</b> <i>Intelligences citoyennes, entraînement mental et pédagogie des opprimés</i>	<b>105</b>
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Sélection bibliographique</b>	<b>120</b>
Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

PROCHAIN NUMÉRO  
**Maitrise  
de la langue et  
intégration**  
Quels liens ?

ÉDITO

# Pourquoi le débat et l'argumentation en alpha ?

Par Sylvie PINCHART

P

**P**OUR LES TENANTS DE L'ALPHABÉTISATION POPULAIRE, la question peut paraître incongrue tant la réponse 'va de soi'. La langue, parlée, lue ou écrite, est un outil au service de l'émancipation individuelle et collective des personnes impliquées dans un processus d'alphabétisation. L'apprentissage se tisse dans l'intime de la relation de la pensée aux mots, cette relation se nourrit, se confronte aux dires et pensées des autres et contribue à la construction d'un savoir individuel et collectif, renouvelé. La langue n'est pas désincarnée du sensible, de l'expérience, de la croyance, du sens, de la relation à soi, aux autres et à l'espace collectif. Le débat – qu'il soit philosophique ou politique (mais n'est-il pas toujours un peu les deux ?) – construit des savoirs et du pouvoir de penser, de dire, d'agir – que l'on soit 'illettré' ou 'lettré' !

Tout cela ressemble donc à une évidence... mais, comme toute évidence, encore faut-il la questionner, la soupeser, la critiquer au regard des pratiques et des apports théoriques qui la fondent. Au travers des expériences présentées dans ce *Journal de l'alpha* se tisse ce qui définit la pratique du débat, les conditions nécessaires à son existence, ses rapports aux apprentissages et à l'action. Si des repères méthodologiques sont explicités, de nouvelles questions sont aussi formulées, des insatisfactions et des limites également, comme autant d'invitations à développer/à expérimenter de nouvelles pratiques.

Pour les travailleurs de l'alpha, la pratique du débat et de l'argumentation se joue (au moins) à deux niveaux : dans la mise en œuvre du processus avec les apprenants, mais aussi dans des temps de rencontre entre travailleurs actifs au sein d'un même organisme ou de l'ensemble du secteur<sup>1</sup>. Que ce soit du côté des apprenants, des travailleurs, des organisations ou du mouvement Lire et Ecrire, l'enjeu est identique : comment penser et dire les transformations sociales qui nous traversent, comment construire collectivement un savoir 'en action' ? À la lecture des contributions publiées dans ce numéro, une part importante des sujets de débats témoigne de ces préoccupations (crise économique, État social actif, immigration, questions identitaires, échec scolaire,...).

Pourquoi revenir aujourd'hui sur ces fondements de l'alphabétisation populaire ?

Expliciter des pratiques, revisiter les fondements méthodologiques et les apports théoriques font partie intégrante de la démarche... une sorte d'ADN auquel ce *Journal de l'alpha* souhaite apporter sa modeste contribution.

Le régime démocratique, tel que nous le vivons actuellement, est au centre de critiques importantes sur l'affaiblissement de l'esprit même de la démocratie, et de nouvelles formes de participation à la délibération publique émergent... Au nom de quel principe les personnes analphabètes et les travailleurs de l'alpha n'y contribueraient-ils pas ? Pourquoi ne s'y formeraient-ils pas ? ...

Comme le rappelle le GFEN, le débat est au cœur de la démarche d'auto-socioconstruction des savoirs dans la mesure où l'enjeu n'est « *pas seulement d'exprimer des arguments mais de les travailler ensemble et dans leurs contradictions* », d'introduire chez les participants un 'conflit sociocognitif' qui leur permettra « *de construire du savoir* » et « *de complexifier leur pensée* », afin de « *préparer le futur citoyen à poser un regard non dogmatique sur le savoir ou la vérité* », de « *débattre des choix sociétaux qui lui seront proposés* »

---

<sup>1</sup> L'expérience des journées *Questions de société*, mises en œuvre à Lire et Ecrire Bruxelles, éclaire particulièrement l'intérêt de pratiquer le débat et l'analyse critique avec les travailleurs (voir pp.92-104 de ce numéro).

et de « *contribuer de la sorte à la formation de citoyens acteurs et garants du fonctionnement démocratique de la société* »<sup>2</sup>. Dans cette démarche collective, le rôle de l'animateur est primordial et multiple : il doit installer un climat de confiance garant du respect de la parole de chacun et se positionner comme médiateur, ce qui n'exclut pas qu'il puisse donner son avis, pour autant qu'il accepte de le mettre en débat, au même titre que celui de chacun des participants.

Ces dernières années, le secteur de l'alpha est de plus en plus souvent confronté à une vision technicienne et réductrice de l'alphabétisation et de l'apprentissage du français. Les questions de normes, de niveaux à atteindre deviennent prépondérantes dans certaines politiques publiques et/ou auprès d'interlocuteurs politiques ou de l'administration. Elles se centrent, au nom d'une efficacité qui reste à prouver, sur un apprentissage linguistique désincarné ou réduit aux gestes utilitaires de la vie quotidienne. Le propos n'est pas ici de relancer le débat entre alphabétisation fonctionnelle et alphabétisation populaire, mais d'attirer l'attention sur les enjeux qui se profilent autour des questions d'évaluation des publics et des opérateurs.

À la lecture de ce numéro, une question récurrente ressort en filigrane : les exigences éthiques et méthodologiques qui y sont mises en avant ne devraient-elles pas être à l'œuvre dans tous les débats menés au sein des espaces politiques et médiatiques ?

**Sylvie PINCHART, directrice**  
Lire et Ecrire Communauté française

---

<sup>2</sup> *Dialogue, Débattre Penser Apprendre*, n°149, juillet 2013, pp. 1-2, édito en ligne : [www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/dial\\_149\\_edito.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/dial_149_edito.pdf)

# De la nécessité des ateliers philo en alphabétisation



Entre le 14 octobre et le 3 décembre 2013 ont eu lieu trois ateliers philo dans le cadre d'un projet d'insertion et d'alphabétisation. Nés d'une collaboration entre Laïcité Brabant wallon et Lire et Ecrire Charleroi - Sud Hainaut, ces ateliers ont été des lieux où quelque chose s'est passé... L'article qui suit, initialement publié dans CALepin, la revue de Laïcité Brabant wallon<sup>1</sup>, reprend quelques pages des notes des deux principaux acteurs du projet, comme deux visions juxtaposées, non pas contradictoires mais complémentaires.

Par Guillaume PETIT et Stéphane FONTAINE

---

<sup>1</sup> Voir références complètes en fin d'article.

**AU COMMENCEMENT** était le FOREm. Un appel à projet qui sonne comme une impuissance : « *Pour le public éloigné de l'emploi et de surcroît illettré, on passe la main aux experts de terrain* ». En somme, une délégation de pouvoir dans un cadre expérimental visant un retour vers les circuits de l'insertion. C'est drôle comme tout se mécanise, s'automatise et se vend. Nos actes se vident de leur essence. Une image me vient en tête à l'orée de ce projet qui se construit : une file de dominos qui se couchent. La magie opère quand ces petits rectangles se choquent. La colère nous monte si l'un d'entre eux bloque la course.

Pourtant, dans le cheminement intérieur qui nous amène à prendre les décisions importantes, rien ne va de soi. On doute, on voit trop grand, puis trop petit. On voudrait tout faire seul ou donner à faire intégralement... Sans la maîtrise du code écrit, sans la patte blanche de l'orthographe, tant de métiers sont inaccessibles. Une évidence si l'on y réfléchit ? Peut-être bien. Mais derrière elle, treize destinées, Jules, Christophe, Abdou, Rosalie et les autres, qui cherchent à s'accrocher à ces branches que l'on taille jour après jour. L'exigence de l'écrit, même dans le secteur du nettoyage, est devenue un obstacle pour beaucoup.

Nous avons tout particulièrement veillé à ce qu'aucun inscrit ne se sente contraint bien sûr. Mais les amener à retenter leur chance, refaire confiance à ce 'système', comme ils disent, qui s'est si souvent joué d'eux et de leur envie de réussir malgré tout, est un art particulièrement difficile.

Pourtant, nous y sommes allés. Toute une préparation, qu'il me serait difficile de rendre en quelques lignes, a été nécessaire afin de faire ce projet selon notre identité propre. Dedans, il y eut une évidence : aucun processus pédagogique coercitif. Et le doute est revenu, cette fois-ci comme un allié déclaré. Seul dans mon bureau, j'y réfléchissais, quand la Philosophie a frappé à la porte... « *Je viendrai trois fois* », m'a-t-elle dit, « *au début, au milieu et à la fin. Personne ne m'incarnera complètement mais je serai là* ».

En plein enthousiasme, je transmettais un cahier des charges des plus sommaires à Stéphane Fontaine, le futur animateur : partir du thème du travail, veiller à ce que la pensée de chacun puisse s'exprimer sans être dénaturée ni violentée, garder à l'esprit certaines des caractéristiques d'une personne

illettrée, et enfin une bonne dose de hic et nunc. Même cela a changé à mes yeux. Le réel attaché chez moi à ces caractéristiques s'est depuis lors déshabillé de sa vêtue d'évidence. Je ne serai jamais noir : qu'importe que l'on soit différent si l'on se reconnaît comme semblable. Je ne serai jamais analphabète... Je suis homme : rien de ce qui est humain ne m'est étranger. Comme dans un abîme où je serais tombé, ma réflexion fut prise de vertiges. Puis-je en moi dissocier que j'écrive et que je lise de l'acte qui me fait penser ? Non, et le dissocier ne se révèle pas suffisant puisqu'il n'efface pas tant d'années où l'écrit a guidé ma pensée, comme un premier de cordée. Comment l'écrit a formé mon âme à penser ? Tiens et comment je fais pour penser ? Cette dernière question est l'universel. La sacro-sainteté de l'acte de penser pris dans un élan de liberté de conscience et d'honnêteté intellectuelle est, je le crois, l'ultime rempart contre la barbarie, la mienne comme la vôtre. Ce pouvoir de penser par soi-même se doit d'être reconnu par tous et pour tous. Aucun ne peut passer son tour.

Au matin du 15 octobre, nous nous tenions prêts à faire de notre local un espace de cette liberté-là. 18h59, au soir du 3 décembre, je crois plus que la veille à cette alphabétisation de qualité. Mais nécessairement, il faudra y inclure un exercice de précision de la pensée. Je me dis que toute aventure commence par un apprentissage sur soi. Lorsque je me réveille, comme si souvent, ce qu'il me reste à accomplir dévore mon accompli. Le temps déjà s'égraine et m'opprime au moment de me rendre dans le groupe. *In petto*, je me répète que nous devrions tous lutter contre tout ce qui nous retient de penser.

Apprendre adulte à lire et à écrire fait partie de ces actes de courage pur mais au fond cela m'importe peu... Je m'explique : si cela consiste à taire l'être que l'on est au profit d'une technique rattrapée sur les Autres, cela m'importe peu. Je me souviens avoir surpris Stéphane Fontaine avec ce qui lui semblait être un paradoxe : un combat acharné pour permettre l'alphabétisation, mais non moins d'efforts pour que ceux qui ne le souhaitent pas soient acceptés comme tels sans une virgule de condition. Un point final aux perpétuelles justifications intimes devant l'échec. « *Je me trompe donc je suis.* » Le chemin importe plus que la destination. Lorsque l'on jette son regard sur le monde comme ce fut le cas lors de ces trois ateliers, quand on

a à cœur de connaître le pourquoi et qu'une relation intime nous marie au réel, l'écriture comme la lecture deviennent des nutriments indispensables qui font grandir notre pensée et la véhiculent. Dès lors se crée une nécessité à apprendre ces techniques, un magnétisme s'opère qui gomme le rachat d'une culpabilité ou d'un écart à une norme. Tandis que l'on apprend, on se réconcilie avec l'être que l'on est. L'étape fondamentale qu'est la reconstruction d'une image positive de soi tant nécessaire à l'alphabétisation est davantage détenue comme un pouvoir entre les mains de celui qui apprend. Préciser sa pensée avant, pendant et après la tenue de la plume : voilà qui s'est jeté à voir et a ébloui mes yeux d'harpilleur<sup>2</sup> en cette fin d'année 2013.

### Guillaume PETIT

Coordinateur pédagogique à Lire et Ecrire Charleroi - Sud Hainaut

**L EST DES EXPÉRIENCES** qui ne laissent pas indemne ; qu'on pressent indispensables mais ingrates. Celle de philosopher avec des illettrés en est une, mais pour quelles raisons au juste ? L'expérience est indispensable parce qu'il faut trop souvent des prérequis pour être citoyen. Elle est ingrate parce que les résistances viennent parfois aussi de ceux que l'on veut encourager. À juste titre puisqu'on les contraints sans toujours leur en donner les moyens à retourner sur les rails. D'ailleurs, de quels rails (parfaitement symétriques, à n'en pas douter) s'agit-il ? En attendant, pour y retourner, sur ces rails, il faut savoir lire et il paraît qu'on compte avant tout sur le miracle – entendu ici comme événement rarissime, exceptionnel jusqu'à l'impossible. En outre, la pratique de l'écrit qu'on veut favoriser est encore trop souvent purement fonctionnelle, technique et, à mon avis, brutale et rébarbative pour ne pas dire dégoûtante.

Car écrire pour quoi faire ? Pour se soumettre comme tout le monde au diktat de la paperasse ? Mais l'écrit c'est tout autre chose, rien à voir avec une liste de courses, un formulaire, quelques lettres dans une case. L'écrit

---

<sup>2</sup> Harpilleur : celui qui creuse des mines pour chercher des métaux (Rabelais, *Pantagruel*, 1532).

c'est l'ouverture, c'est l'imagination, la beauté, le témoignage d'une pensée. C'est abandonner au monde une partie de soi ; c'est la paradoxale permission d'oublier, pour que d'autres ailleurs se souviennent ; c'est la pensée réifiée qui se donne la possibilité d'essaimer d'une tête à l'autre, malgré les langues et les frontières. C'est en somme partager la pensée.

Guillaume Petit ne me demandait pas autre chose et bien plus pourtant. Philosopher avec les apprenants devait leur permettre à tout le moins de choisir – y compris de ne pas faire de ce qu'on attend d'eux –, de savoir et de cerner plus ou moins ce juste-milieu, cette fameuse loi qu'on se donne à soi-même entre hétéronomie et licence qu'on appelle faute de vraiment la connaître 'l'autonomie'. Bref, de bousculer chez les participants des évidences dont celle si bien ancrée d'être incapable, y compris même de ne pas mal penser.

J'étais loin d'imaginer combien ils pensaient déjà bien et à quel point j'allais moi-même vaciller dans mes évidences. Comme aux échecs on est étonné par le coup insensé du débutant qui remet tout en cause. Je sortais de là vidé, étourdi par ce qui venait de se passer, déstabilisé éthiquement. Car moi non plus, je n'étais pas dans mon élément. Nous étions tous ailleurs qu'à l'endroit où nous avions l'habitude d'être à l'aise : moi dans un monde pas verbal assez, eux dans un monde trop verbeux. Tous suffisamment dans l'inconfort pour penser au-delà de nos certitudes. Et même si je suis resté jusqu'au bout moins l'intrus que le fauteur de trouble, on a joué ensemble, on a philosophé ensemble, d'égal à égal. Car passé le cadre des exercices philosophiques empruntés à l'un ou l'autre des spécialistes du genre, m'apparaissait à moi comme aux autres la question de la liberté, celle de choisir ; sa pureté, sa séduction, mais aussi ses paradoxes, son côté oppressant, obligatoire et jamais atteint qui nous éloigne plus sûrement de son essence que la prison elle-même. La parole était souvent empruntée, difficile, brouillonne, mais on avançait, on gagnait peu à peu sur la vérité. Et après trois séances seulement le jeu était compris, assimilé et peut-être déjà rejoué en d'autres lieux.

J'ai cru d'abord que si l'on a vu souvent rejaillir le feu de l'ancien volcan, il en allait de la pensée comme de l'amour : des hommes et des femmes qui ne se souciaient que de mobylette, de football, d'enfants, d'allocations se sont mis à s'interroger (parce qu'ils étaient captifs – là est l'écueil principal de la méthode) sur l'action, la liberté, la vérité, la pensée elle-même et sur leur

propre humanité. Mais je me trompais. Je le répète, ils ont toujours pensé, avec profondeur et maladresse. Il y a de la métaphysique à se soucier de ses enfants ou à réparer un moteur, à laisser une trace en somme et à donner un sens à sa vie ; de l'être sous la main à l'être pour la mort.

L'atelier philo n'a été que le révélateur d'une pensée qui ignore sa beauté. D'aucuns pourraient dire que l'on a donné du kérosène à une mécanique peu adaptée, qu'aussitôt le stage achevé, le doute que nous avons semé leur sera plus douloureux qu'à quiconque, qu'il est confortable d'oublier qu'on peut penser. Peut-être. Cependant, quand on sait à quel point ces gens que l'on a laissés sur le bord du chemin et que l'on abandonnera sans doute encore se sont révélés à eux-mêmes, comment ils se sont sentis puissants, acteurs, capables de penser, on a probablement contribué à construire quelque chose qui ne les quittera plus.

Les mêmes auraient pu dire « *il ne leur manque que les mots* » et c'est vrai que certains leur manquaient. Mais ils se sont lancés dans la bataille avec les armes qu'ils avaient. On a tous vécu la frustration de ne pas savoir dire. Il ne leur faut plus qu'écrire pour aller plus loin dans la pensée. Quoique... Faut-il écrire pour aller loin dans la pensée ? Comment faisaient ceux qui ont précédé les présocratiques qui furent les maîtres de nos maîtres ? Ne pensaient-ils pas parce qu'ils n'écrivaient pas ? La vraie question est inverse : comment écrire sans avoir clarifié sa pensée ? Comment ceux qui ne la précisent pas peuvent-ils écrire ? Nous voilà tous dès lors des illettrés ?

J'ai (ré)appris qu'on pouvait penser sans écrire, que penser est le plus essentiel, le plus proprement humain.

**Stéphane FONTAINE**

Animateur-formateur philo à Laïcité Brabant wallon

Article initial :

Guillaume PETIT et Stéphane FONTAINE,

**De la nécessité des ateliers philo dans un programme d'alphabétisation,**

in *CALepin*, n°73, Festival philo Escales, mars 2014, pp. 15-16,

<http://fr.calameo.com/read/0031604379aeb16df7eea?authid=PCeojBfGPfwT>

# Le débat en alpha... même avec un groupe 'oral débutant'



Dans le groupe d'oral animé par Sophia Papadopoulos, mais également lorsqu'une activité commune rassemble tous les groupes Lire et Ecrire de l'implantation de Tubize, le débat occupe une place importante. Quelle que soit l'activité, Sophia et ses collègues prévoient des moments où les apprenants sont invités à donner leur avis et à écouter celui des autres. Nous avons rencontré Sophia...

Entretien avec Sophia PAPADOPOULOS

**P**OURQUOI LE DÉBAT ? Parce que simplement il ne peut pas en être autrement. Cela me semble évident. J'ai un groupe dit 'oral débutant'. En réalité, il s'agit d'un groupe composé de personnes dont les niveaux sont relativement différents ; personne n'est totalement débutant ; tous s'expriment un minimum en français : ils peuvent donner leur opinion et dire ce qu'ils pensent, même s'ils ne peuvent pas encore le faire dans la nuance.

Je ne vise cependant pas que l'expression. Je cherche aussi à faire entendre les idées et les représentations de chacun pour que tous puissent se rendre compte qu'elles diffèrent selon les personnes. Je travaille ainsi sur l'axe de la diversité et de l'ouverture : ouvrir des portes, susciter la curiosité et le questionnement. Peut-être que certains vont se dire : « *Tiens, il ou elle pense différemment.* » Qu'est-ce qui fait qu'on a des idées différentes ? Pourquoi tu penses ça ? Rien que ça... c'est déjà important !

### Comment lances-tu un débat ? Vient-il spontanément ou réserves-tu des plages horaires spécifiques ?

Les deux existent. Dans mon groupe, les débats débutent souvent spontanément. Quand je dis 'spontanément', cela signifie qu'ils ne sont pas programmés, mais cela ne veut pas dire pour autant que les apprenants commencent à débattre ensemble spontanément. Cela veut plutôt dire que je saisis les 'occasions' qui se présentent pour lancer un débat.

### Y a-t-il des situations où le débat semble difficile, où il n'y a pas moyen d'amener cette ouverture dont tu parlais tout à l'heure ?

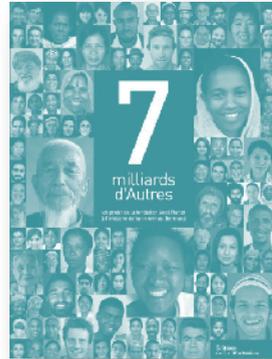
Ce n'est pas toujours évident mais il y a très souvent moyen d'amener et d'alimenter un débat. Par exemple, un jour que j'étais absente, le groupe a travaillé sur les pays d'origine avec une stagiaire, étudiante de 3e année de baccalauréat en français langue étrangère. Lors de cette séance, chacun a préparé une affiche pour présenter son pays. Le lendemain, à mon retour, j'ai proposé aux apprenants de me raconter ce qu'ils avaient envie d'en dire. Le thème du mariage est venu spontanément. Certains en avaient parlé dans leur présentation. À partir de là, un apprenant a rebondi : « *Et en Belgique, comment ça se passe ?* » J'ai expliqué qu'il y avait plusieurs manières de vivre ensemble : le mariage, la cohabitation légale et l'union libre. Réaction : « *Ça ne va pas de vivre ensemble sans être mariés.* » Tout le monde était de cet avis.

J'ai donc été amenée à apporter moi-même l'ouverture en présentant mon vécu personnel : *« Mon père a été obligé de se marier à l'Église orthodoxe ; moi, je me suis mariée uniquement à la commune ; mon fils va se mettre en ménage avec sa copine et ils ne sont pas mariés. »* Ce qui a suscité des questions : *« Ton fils aime cette fille ? » « Elle est bien ? » « Vous connaissez ses parents ? »* Moi : *« Oui, il aime cette fille. » « Oui, elle est bien. » « Oui, on connaît les parents. »* Du coup, certains ont dit : *« Si les parents se connaissent et sont d'accord, pourquoi pas ? »* Puis quelqu'un est intervenu : *« Quand même, en Belgique, il y a beaucoup de divorces. Les femmes marocaines divorcent beaucoup plus ici qu'au Maroc. »* Là, je n'ai pas apporté de réponse, je les ai relancés : *« Pourquoi plus ici qu'au Maroc ? »* Réponse : *« Ici, c'est facile pour la femme [de vivre seule] : il y a le chômage, les allocations familiales, le CPAS... »* Moi : *« Alors ça veut dire qu'il y a des femmes au Maroc qui voudraient divorcer mais qui ne le font pas parce qu'elles n'ont pas les moyens de vivre seules ? »* Eux : *« Oui... Oui, mais le divorce c'est pas bon pour les enfants. »* Moi : *« Pourquoi ? »* Eux : *« Parce que les enfants, ils aiment papa et ils aiment maman. Et ils vont devoir choisir. »* Moi : *« Et si le papa et la maman se disputent tous les jours devant les enfants, est-ce que c'est bon pour les enfants ? Qu'est-ce qui est le mieux finalement ? »* Eux : *« On ne sait pas, c'est difficile de décider... »* La discussion s'est arrêtée là... On n'a pas trouvé de réponse, mais ce n'est pas nécessaire de conclure. Ce n'est pas ça qui est important. Ce qui importe, c'est d'amener de la nuance, de la diversité, c'est que chacun puisse exprimer ce qu'il a dans la tête et le confronter aux idées des autres. À partir de là, un chemin peut se faire. On reviendra plus tard sur ce qui s'est dit ce jour-là : *« Vous vous souvenez... Et aujourd'hui, qu'en pensez-vous ? »*. C'est important de revenir sur ce qui a déjà été dit car cela permet la relance et fait progresser la réflexion...

### Comment conçois-tu ton rôle dans ces débats ?

Mon rôle n'est en tout cas pas d'imposer une idée, de dire qu'une idée est meilleure qu'une autre. Comme je l'ai dit, ce qui m'intéresse c'est que chacun entende que tout le monde ne pense pas de la même manière que soi et respecte l'autre dans son idée. Souvent je dis : *« On est tous différents ; on a tous des histoires différentes ; on a chacun notre personnalité ; même si on a la même nationalité, on n'est pas les mêmes ; on est différents parce qu'on a un vécu affectif, relationnel différent, que le contexte, le milieu, la famille dans lesquels on a vécu sont différents. »*

J'utilise souvent les livres *7 milliards de visages*<sup>1</sup> et *7 milliards d'Autres*<sup>2</sup> pour montrer ces différences, pour montrer qu'il y a une grande diversité d'hommes et de femmes, de peuples, de cultures, etc.



Parfois, je lis l'histoire d'une personne dans *7 milliards d'Autres*. J'ai par exemple déjà lu l'histoire d'Hazel. C'est un homme qui ressemble à une femme et qui souhaite vivre comme une femme, mais on dirait que c'est un homme. Cela nous a permis de débattre de l'homosexualité. Je suis assez à l'aise avec l'échange sur des thèmes comme celui-là, qui peuvent paraître difficiles à certains formateurs en raison notamment des tabous religieux de leur public. Sur ce sujet, comme sur n'importe quel autre, j'essaie d'amener le débat de manière assez naturelle : « *Chez vous, ça n'existe pas ?* » « *Oui ça existe mais c'est interdit.* » « *Est-ce que c'est écrit que c'est interdit ?* » « *Oui c'est dans la loi.* » Je leur demande aussi si c'est la loi religieuse ou la loi civile qui interdit l'homosexualité. En général, ils ne savent pas répondre. Je leur explique alors que chez nous, il est écrit dans la loi qu'on ne peut pas faire de discrimination. Je leur dis aussi que les lois changent, qu'elles évoluent ; que l'Église ne peut pas dicter sa loi (la loi religieuse) à l'État car les pouvoirs de l'État et de l'Église sont séparés. Et j'essaie de leur expliquer qu'avant l'Église avait beaucoup d'influence sur les gens mais que maintenant ce n'est plus

<sup>1</sup> Peter SPIERE, *Sept milliards de visages*, L'école des loisirs, 2009.

<sup>2</sup> Fondation Good Planet, Yann ARTHUS-BERTRAND (à l'initiative de), *7 milliards d'Autres*, Éd. de la Martinière, 2012.

le cas. J'essaie toujours de recontextualiser, de mettre dans une perspective historique pour montrer la relativité et l'évolution de la pensée. Je dis par exemple aussi que pendant la Seconde Guerre mondiale, les homosexuels ont été persécutés par les nazis : ils ont été arrêtés et emprisonnés ou déportés dans des camps de concentration.



L'histoire d'Hazel dans 7 milliards d'Autres permet de lancer le débat sur l'homosexualité.

Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Puis, je reprends : « *Vous dites que c'est interdit. Interdit c'est une chose... mais ça existe...* » Et je dis qu'aujourd'hui les homosexuels sont bien acceptés en Belgique, même s'ils sont encore parfois victimes de discriminations de la part de certaines personnes. Souvent alors ils disent : « *Oui mais ici c'est la démocratie. Chez nous, c'est pas la démocratie. La Belgique, c'est comme ça [ils lèvent le pouce].* » « *Ah, et l'autre système qui n'est pas la démocratie, c'est quoi ?* » « *Ça c'est la dictature.* » « *C'est quoi la différence ?* » « *La liberté, ici on peut dire ce qu'on pense, on a la sécurité sociale... Chez nous, si tu as de l'argent, ça va. Sinon...* »

Je demande aussi : « *Si ton fils ou ta fille était homosexuel(le), qu'est-ce que tu ferais ?* » Si la personne arrive à dire « *je ne sais pas* », c'est pour moi le signe qu'elle s'est mise en questionnement...

### Faites-vous aussi des débats entre apprenants de groupes différents ?

Oui, lors des animations communes à toute l'implantation. Les deux autres groupes qui fonctionnent ici sont des groupes 'lecture-écriture'. Dans ces groupes, les personnes ont un plus grand bagage à l'oral. Au niveau de l'écrit, un groupe est débutant et l'autre plus avancé. Cette année<sup>3</sup>, on a beaucoup travaillé dans l'implantation sur l'État social actif, en lien avec la campagne du 8 septembre de Lire et Ecrire. Cette campagne dénonçait l'exclusion de plus en plus forte que vivent les personnes en difficulté avec l'écrit dans de nombreuses sphères de la société, particulièrement celle de l'emploi<sup>4</sup>. Nous avons notamment utilisé les 'slogans' figurant sur le matériel de campagne (les cartes postales, les affiches et les sets de table). Ces slogans jouaient la carte de la provocation en détournant trois lieux communs : « *Du boulot ? Qui cherche trouve !* » « *Si tu veux bosser, y'a qu'à...* » « *L'avenir appartient à ceux qui se lèvent tôt !* ».



Le matériel de campagne de Lire et Ecrire peut être 'recyclé' pour lancer une animation sur l'État social actif.

Pour une de ces animations, nous sommes allés voir un spectacle de théâtre-action, *Sous les chômières*, proposé par le Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation (CSEF)<sup>5</sup>. Cette animation avait comme objectif de faire réfléchir le public sur les questions de l'emploi et du chômage. Après le spectacle, au cours duquel chacun a pu interagir selon le principe du théâtre-action, les apprenants se sont retrouvés en ateliers avec les comédiens-

3 Année scolaire 2013-2014.

4 Voir la présentation de la campagne du 8 septembre 2013 sur le site de Lire et Ecrire, à la page <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/262/135>

5 Spectacle écrit et joué par le Théâtre du Copion (Baudour), notamment pour les publics touchés par le CSEF du Brabant wallon : stagiaires en formation, demandeurs d'emploi, bénéficiaires de CPAS, ... de Nivelles, Ottignies, Tubize et Perwez. Voir : [www.theatreducopion.be/spectacles-disponibles/sous-les-chomieres](http://www.theatreducopion.be/spectacles-disponibles/sous-les-chomieres)

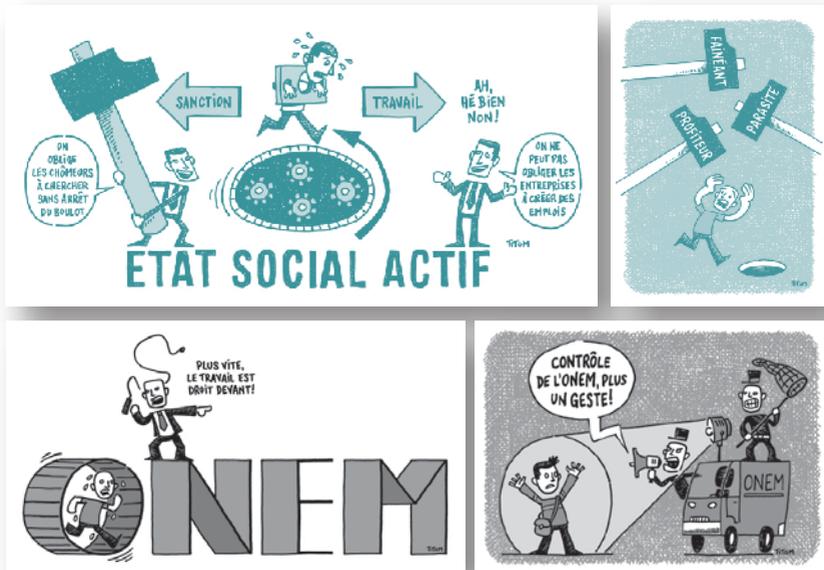
animateurs. Et de retour au centre de formation, nous avons organisé un débriefing sur : « *qu'est-ce que l'atelier vous a apporté ?* » et « *est-ce que cette animation a changé votre opinion ?* ». Il y avait par exemple une personne qui au départ était dans le « *y'a qu'à...* » : celui qui cherche du travail peut en trouver. Et par un jeu de questions-réponses, nous l'avons incitée à expliciter sa pensée, à argumenter. « *Pourquoi tu penses ça ?* » « *Parce, quand j'ai cherché, j'ai trouvé du travail.* » « *Ah, et c'était du travail déclaré ?* » « *Non, au noir.* » Et les autres ont réagi : « *Nous, on ne veut pas travailler au noir, on veut un travail déclaré car, quand on travaille au noir, on n'a pas droit au chômage, à la mutuelle...* ».



*Les chômières (Théâtre du Copion), un spectacle de théâtre-action pour lancer la réflexion sur les questions de l'emploi et du chômage... Photos : Vincenzo CHIAVETTA*

Une autre animation tournait autour de la question : c'est quoi l'État social actif ? Là, nous avons fait appel à la CSC. L'animatrice a proposé un jeu de rôles ; il s'agissait d'un entretien à l'ONEm entre un 'facilitateur' et un chômeur devant justifier ses démarches de recherche d'emploi. Elle a aussi expliqué des mesures comme la dégressivité des allocations de chômage.

Lors d'une troisième animation, un autre animateur de la CSC a resitué l'État social actif dans un contexte historique pour montrer qu'on n'a pas toujours été dans une perspective d'activation, et qu'avant que cette politique soit mise en place, l'État veillait à assurer des moyens d'existence à tous, principalement par la sécurité sociale. C'est seulement à partir des années 80, avec Margaret Thatcher en Angleterre, qu'un tournant néolibéral est venu remettre en question l'État-providence. L'État social actif, qu'on appelle aussi 'troisième voie', tente de conjuguer le libéralisme et la justice sociale, via une politique d'accompagnement des chômeurs dans leur recherche d'emploi, assortie de sanctions pour ceux qui ne se montrent pas assez proactifs. Cette présentation était très imagée pour être accessible à tous ; l'animateur a notamment utilisé comme support des photos des grandes figures historiques de l'État social actif. La séance s'est terminée par une réflexion à partir de planches de dessinateurs de presse, Pierre Kroll et d'autres. En sous-groupes, les apprenants devaient expliquer ce qu'ils comprenaient des dessins et répondre à la question : « *qu'est-ce que vous en pensez ?* ». Une autre manière d'introduire le débat...



Les dessins de presse, un support qui provoque la réflexion critique...

Dessins : TITOM, [www.titom.be](http://www.titom.be) (licence CC BY-NC-ND 2.0 BE)

## Quelles sont les conditions pour animer un débat ?

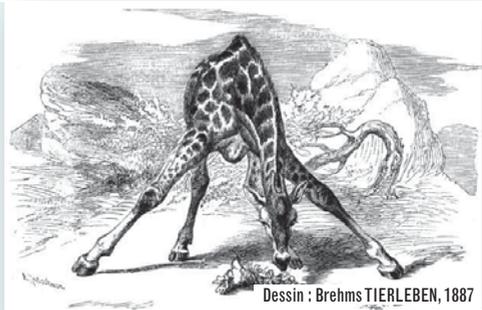
Même si j'apporte des éléments comme je l'ai expliqué tout à l'heure avec l'exemple du mariage, je dois toujours veiller à rester extérieure. Ce n'est pas mon rôle de vouloir convaincre, de faire passer mes idées. Il arrive que certains veuillent me prendre à partie pour asseoir leur opinion. Ou que deux personnes qui expriment des opinions différentes tentent de voir à laquelle je me rallie. Quand cela se produit, je reviens toujours au '7 milliards d'autres' et à la diversité des opinions : *« Toi, tu penses ça, lui/elle pense ça, moi je peux penser encore autre chose. On a tous nos idées, on est tous différents et il n'y en a pas un qui a raison ou une idée qui est meilleure que l'autre. »* Sauf dans des situations d'injustice ou de violence évidemment. Mais cela ne s'est encore jamais produit... J'essaie aussi de voir ce qui est commun, ce qui peut fédérer les personnes. Et aussi de toujours recadrer pour que la discussion ne parte pas dans le jugement. Je reprends ce que la personne vient de dire, je reformule, je relance avec les arguments des uns et des autres, je vais rechercher ce que l'un a dit et que l'autre n'a pas entendu..., toujours sans me positionner. Je joue le rôle de relai.

L'animateur doit aussi, dès le départ, poser un cadre de respect de l'autre et d'écoute de sa parole. Il doit poser comme règle qu'il faut laisser l'autre s'exprimer, aller jusqu'au bout de ce qu'il a envie de dire. Il doit aussi être attentif à ce que tous puissent s'exprimer. Pour les personnes qui restent plus en retrait, je sollicite toujours leur avis mais je veille à ne jamais mettre quelqu'un mal à l'aise. Si je perçois que c'est le cas, je n'insiste pas. Je fais aussi passer le message qu'on n'a pas nécessairement des idées sur tout et qu'il est légitime de ne pas avoir envie de s'exprimer ou de ne rien avoir à dire. Mais en général, ils aiment bien prendre la parole et donner leur avis. Ils savent aussi que ce qui est dit restera entre nous, qu'il n'y aura pas de jugement de valeur. Jusqu'à présent je n'ai rencontré aucun problème à ce niveau-là...

Il faut aussi bien sûr, comme je l'ai déjà évoqué, que l'animateur se sente à l'aise avec le sujet qui est mis en débat et qu'il soit lui-même ouvert à la diversité des opinions, qu'il manifeste des qualités d'écoute et d'empathie. J'essaie toujours de me rappeler ce que j'ai appris en formation avec Pierre Muanda sur la Communication Non Violente (CNV) et sur les conditions du débat démocratique à partir du carré éthique, le 'gouvernail' de Majo Hansotte.

## La Communication Non Violente

Fondée par Marshall B. Rosenberg, la Communication Non Violente vise le développement de relations bienveillantes envers soi-même et envers autrui, en éveillant notre capacité à nous montrer empathiques et vrais (la fameuse phrase : « *Ne soyez pas gentils, soyez vrais !* »). Cette démarche peut être utilisée pour communiquer avec soi-même et clarifier ce qui se passe en soi (autoempathie) ; pour communiquer vers l'autre d'une manière qui favorise la compréhension et l'acceptation du message ; pour recevoir un message de l'autre, l'écouter d'une manière qui favorise le dialogue quelle que soit sa manière de s'exprimer.



*Pour en savoir plus, voir : <http://nvc-europe.org/SPIP/-Presentation>*

Marshall B. Rosenberg a choisi la girafe comme métaphore de la Communication Non Violente car c'est l'animal terrestre qui a le plus gros cœur et parce qu'elle a très peu d'ennemis naturels.

## Le carré éthique de Majo Hansotte

Ce carré éthique, qui permet d'évaluer ou d'orienter nos choix d'action, de pensée ou de décision, est constitué de quatre principes ou repères méthodologiques. Au centre du carré se trouve la question du Juste et de l'Injuste (qu'est ce qui est Juste pour Nous Tous et qu'est-ce qui ne l'est pas ?). Sur les côtés, on a les quatre principes incontournables d'une démarche démocratique qui doivent s'inscrire, autant que faire se peut, dans notre pensée et nos actions : autonomie, solidarité, égalité, liberté.

*Voir : Majo HANSOTTE, **Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes**, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1<sup>er</sup> trimestre 2014, pp. 12-31.*



### **Et si quelqu'un exprime une opinion radicale, intolérante ?**

Il faut pouvoir accueillir cette opinion comme les autres, sans stigmatiser la personne qui l'a émise. La seule chose sur laquelle je suis intransigeante, c'est le respect des règles dont j'ai parlé, le respect de l'autre notamment. Lorsqu'une telle opinion s'exprime, il faut pratiquer le questionnement, relancer le débat de la même manière que pour toutes les autres opinions, c'est-à-dire demander à la personne d'explicitier sa pensée, solliciter l'avis des autres pour élargir la palette des idées exprimées et encourager la prise de distance et la réflexion.

### **Quels sont les effets du débat sur les apprenants ? Observes-tu des changements dans leur manière de penser, d'agir ?**

C'est difficile à dire... Le débat tel que je le conçois ne vise pas à faire changer l'autre d'avis, à influencer son opinion, tu l'auras compris. Mais quand quelqu'un dit « *ça je ne savais pas* », qu'il se rend compte que les choses ne sont pas toutes blanches ou toutes noires mais qu'elles sont complexes, qu'il se rend compte que c'est difficile de prendre une décision parce qu'il y a du pour et du contre..., c'est déjà un effet. De même, quand quelqu'un développe une ouverture, un intérêt pour l'opinion de l'autre, qu'il se met dans une attitude d'accueil et d'écoute, c'est déjà très positif. Après, chacun poursuit sa propre réflexion et reste libre de faire ce qu'il veut de ce qu'il aura entendu.

### **Comment, finalement, résumerais-tu l'importance du débat en alpha ?**

Je pense que le débat a toute sa place en alpha. Cette place est importante, et même très importante, notamment parce que Lire et Ecrire – et c'est les apprenants qui le disent – est un lieu où on peut parler, où on apprend des autres. Ils n'ont pas d'autre lieu où ils peuvent se confronter à d'autres idées, s'exercer dans l'écoute et le respect, au débat d'idées... en toute liberté.

**Propos recueillis et rapportés par Sylvie-Anne GOFFINET**

Lire et Ecrire Communauté française

# Un débat d'idées sur le café philo et... le débat d'idées



Au moment de la mise en chantier de ce numéro sur le débat et l'argumentation, Nadia Baragiola, ex-coordinatrice pédagogique à Lire et Ecrire Communauté française, aujourd'hui retraitée, nous conseillait de prendre contact avec Aurélie Akerman (de Lire et Ecrire Bruxelles) et Jean Constant (de Lire et Ecrire Verviers), avec qui elle avait eu d'intéressantes discussions, sur la démarche du café philo avec elle et le débat d'idées avec lui. C'est suite à cela que nous les avons tous trois invités à participer à une table ronde pour faire écho à ces discussions et les mettre en débat...

Avec Aurélie AKERMAN, Nadia BARAGIOLA et Jean CONSTANT

**A**VANT DE FAIRE PLACE à ce qui s'est dit autour de la table, faisons un petit détour par ce que Michel Tozzi nous dit du café philo puisque c'est notamment de cela qu'il sera question dans la suite. Ainsi, selon ce didacticien de l'apprentissage du philosophe, qui a initié de nouvelles pratiques de philosophie dans la cité et dans les écoles, « *le café philo est une pratique sociale nouvelle de la philosophie (...) qui s'est développé en France depuis 1992 (...). Il s'agit d'une réunion d'environ deux heures où, après le lancement d'une question choisie par vote sur le moment à partir des propositions des participants, ou décidée à l'avance et brièvement introduite, une discussion s'installe, conduite par un animateur, pour tenter de la traiter philosophiquement à partir des échanges entre présents. Il s'agit (...) d'un débat où chacun peut s'exprimer. (...) Ses promoteurs postulent, dans une perspective démocratique, 'l'éducabilité philosophique' de tous, et défendent la possibilité d'apprendre à philosopher en discutant par un travail collectif de critique des préjugés. D'où l'importance, pour le groupe, au-delà de la convivialité et du droit d'expression de chacun, de partager une visée philosophique, c'est à dire des efforts de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation rationnelle : c'est le rôle de l'animateur d'y veiller.* »<sup>1</sup>

Revenons à présent à notre table ronde. Nous commençons sans Nadia qui, bloquée en gare de Charleroi, nous a prévenus de son 'retard indéterminé'.

**AURÉLIE** : D'où nous est venue l'idée de lancer un café philo ? Je ne sais pas précisément. Le lien que je fais entre les ateliers philo et l'éducation permanente, c'est le crochet via l'entraînement mental. Le point de départ de l'entraînement mental c'est : pourquoi est-ce ainsi ? Pour moi, c'est un point de départ philosophique qui nous invite à questionner les évidences. On part du principe qu'il n'y a rien qui va de soi.

---

<sup>1</sup> Michel TOZZI, *Les cafés philo (définition courte)*, in Enzo RUFFALDI (coord.), *Dictionnaire international de didactique de la philosophie*, novembre 2004 (en ligne : <http://cafephilo.unblog.fr/bienvenue-sur-le-blog-du-cafe-philo-de-narbonne>). Voir aussi l'article *Le 'café philo', un débat à visée démocratique et philosophique* qui présente le café philo tel que le conçoit et le pratique M. Tozzi, pp. 39-50 de ce numéro.

« *L'entraînement mental* encourage, par des expériences et des exercices appropriés, une dynamique de pensée mettant la 'pratique' et la 'théorie' en tension active d'interrogation réciproque. Ainsi, y est limité le risque de la réflexion habituellement binaire qui finit souvent par privilégier, face à la complexité, soit le repli défensif sur la pratique (l'activisme), soit la fuite en avant dans la théorie (l'intellectualisme). »

Extrait de : Renaud DAVREUX, *Entraînement mental. Éducation populaire et liberté de pensée*, 2012, [www.entrainement-mental.info](http://www.entrainement-mental.info)

**JEAN** : La première phase de l'entraînement mental est : quelle est la situation problématique ? Et après seulement, lors de la deuxième phase, on se demande : pourquoi est-ce ainsi ? Sans situation de départ insatisfaisante, il n'y a pas de 'pourquoi est-ce ainsi ?'. Pour moi, ce n'est pas un point de départ philosophique mais ça pourrait l'être. C'est la posture de l'interlocuteur qui peut amener le débat philo.

**AURÉLIE** : Vivre des cafés philo avec des apprenants revient à aller chercher la dimension universelle des questions qu'on peut se poser tous, aller chercher ce qui nous rassemble.

**JEAN** : C'est drôle ce que tu dis là parce que dans certaines cultures, on ne se pose pas de questions. Est-ce qu'il y a des questions universelles ? Si oui, comment les amène-t-on à la conscience ? Comment les fait-on émerger ? Comment questionne-t-on sa vie, sa réalité ? Je pense qu'il y a des gens, non pas qu'ils ne savent pas le faire, mais qui n'ont pas les clés pour le faire. Quand je parle de clés, je veux parler d'une posture intellectuelle, d'un environnement qui favorise ou non le questionnement, du regard de la personne sur le monde qui l'entoure...

**AURÉLIE** : Je suis d'accord avec toi mais, même si le fait de questionner n'est pas présent dans toutes les cultures, les moteurs sont là chez tout le monde : qu'est-ce qui fait qu'on est là ? qu'on a des projets ? Ce qui m'a toujours fascinée dans les parcours d'immigration, ce sont les grandes questions qui traversent ces parcours, les pourquoi : qu'est ce qui fait que je bouge ? quel est mon moteur ? On peut échanger, réfléchir sur ces moteurs-là, s'entraîner à les questionner...

**JEAN** : Quand tu dis ça, je pense tout de suite au récit de vie. Là, il se passe quelque chose. C'est là que des questions apparaissent. La confrontation à un nouveau monde suscite des questions. Accompagner les gens dans l'individuel est une clé qui permet aux gens de sortir d'eux-mêmes et le fait de raconter son histoire à autrui permet de mettre en mots cette confrontation. On n'est pas encore ici dans le débat philosophique qui consiste à chercher les valeurs qui nous portent et à questionner la réalité à partir de ces valeurs. Mais, quel que soit le niveau où l'on se place, il faut au préalable un bagage langagier...

**AURÉLIE** : Je voudrais donner l'exemple d'un festival de contes qu'on a organisé quand j'étais à la locale Sud-Est [de Lire et Ecrire Bruxelles] avec des apprenants qui étaient principalement en formation dans des groupes d'oral. Le point de départ était : comment valoriser les savoirs qui sont là et s'appuyer sur ce qui est à l'œuvre dans l'apprentissage ? comment mixer les deux, savoirs et apprentissages ? On est parti du constat que dans notre culture basée sur l'écrit, les traditions orales sont peu valorisées. On a donc décidé de travailler avec une conteuse professionnelle pour mettre les contes traditionnels des apprenants dans l'espace public, leur donnant ainsi l'occasion d'être les vecteurs de leur propre culture. On a remarqué que dans ce contexte, les gens étaient avides de vite apprendre les mots et les structures de phrase qui leur manquaient. Ils ont fait des bonds faramineux dans leur apprentissage car il y avait à la fois un enjeu et une urgence. Ce qui au départ est un frein peut donc devenir un levier. Mais je suis d'accord avec toi que si on n'a pas un niveau d'expression minimum, on est calé. Peut-on faire un café philo avec un groupe oral débutant ? Je pense plutôt que non...

**JEAN** : Comme tu le présentes, peut-être que si finalement. Ça permettrait peut-être d'aller plus loin... Une question que je me pose : si les gens ont une posture figée issue de la religion notamment, comment fait-on ?

**AURÉLIE** : Je pense que le débat philo est une porte qui ouvre à la capacité de repenser les religions autrement que sur le plan de l'affirmation. Aujourd'hui les débats se durcissent, les crispations deviennent plus fortes. Le débat philo permet d'ouvrir à autre chose, de tenter une décrispation...

**NADIA** (que la SNCB a finalement amenée à destination) : Je me souviens quand j'étais à la FUNOC, une formatrice avait fait tout un travail autour des religions. Elle était partie des trois religions révélées et avait cherché avec les apprenants les éléments qui les rapprochaient. Elle avait aussi travaillé sur les schismes et pourquoi ils s'étaient produits. Ça lui avait permis de montrer qu'une religion n'est pas monolithique, qu'elle s'inscrit dans un contexte et un cadre historique. C'est essentiel de remettre les choses dans ce type de perspective.

**AURÉLIE** : Lors d'une visite avec un groupe au Muséum des Sciences naturelles [à Bruxelles], on parcourait les salles des dinosaures et de la préhistoire. Une apprenante avait confronté les dates avec le calendrier musulman et était arrivée à la conclusion que ce n'était pas possible, que ce que ce musée nous montrait n'avait pas pu exister. En tant que formateur, il faut pouvoir accueillir la pensée de l'autre, poser les conditions pour qu'elle se manifeste réellement, ne pas en avoir peur. Ce que disait cette femme était logique et il me semblait important de lui permettre d'aller jusqu'au bout de sa pensée. Puis de reprendre cette idée pour en faire un travail de réflexion avec le groupe.

**JEAN** : À condition d'accueillir les autres pensées au même niveau. C'est ça l'enjeu pour le formateur.

**AURÉLIE** : Pour elle, ce n'était pas que de l'ordre de la découverte...

**JEAN** : Les liens logiques qu'elle a construits sont forts.

**AURÉLIE** : Pour mener un débat, il faut permettre aux personnes d'explicitier sur quel terrain elles se trouvent. J'ai compris cette notion de terrain après avoir lu *L'art de la guerre*. Ce livre m'a passionnée, non pas parce qu'il traite de la guerre, mais parce qu'il m'a permis de faire des liens avec l'idée que je me fais de la philo. Il parle du terrain et de la confrontation : si tu veux gagner une bataille, tu dois connaître le terrain sur lequel elle va se dérouler. Pour revenir au Muséum des Sciences naturelles, je pense que c'était indispensable que cette apprenante explicite son terrain, sans violence et sans colère : « *Sur mon terrain, l'existence de tout ce qu'on voit ici est impensable.* »



*L'art de la guerre*, attribué à Sun Tzu, est le premier traité de stratégie militaire écrit au monde (début du 5<sup>e</sup> siècle av. J.-C.). Son auteur y développe des thèses qui s'inspirent de la philosophie chinoise ancienne. L'ouvrage est fondé sur le principe suivant : gagner ou perdre une guerre ne se fait pas par hasard, ni par l'intervention des dieux ou des esprits. C'est une question de méthode et de stratégie. De bons principes stratégiques conduisent à la victoire, il est donc important de les étudier.

Sun TZU, *L'art de la guerre*, nombreuses éditions dont, par exemple, celle en collection de poche éditée par Flammarion, Coll. Champs essai, 2008 (dernière édition), 272 p.

**JEAN** : Tu l'as entraînée sur un champ inconnu, tu l'as bousculée...

**NADIA** : L'élément qui apparaît dans sa réaction, c'est le temps. Si on fait abstraction de la question du temps, est-ce que l'existence des dinosaures est pensable ou Dieu est-il le maître de la création ? Je veux dire : est-ce que l'apprenante a par ailleurs été confrontée à une autre conception qui l'a fait réfléchir, par exemple la théorie de l'évolution ?

**AURÉLIE** : Quand je pense débat philo, je vois quelque chose de plus : aller se confronter aux textes des philosophes. Et me questionner : j'ai telle ou telle valeur, comment est-ce que d'autres ont pensé cela ? qu'est-ce qu'ils peuvent m'apprendre ? C'est ce que j'ai retenu de mes cours de philo en secondaire, ce passage par les textes des philosophes où l'on voit qu'on s'inscrit dans un continuum de pensée. Où je te rejoins, Jean, dans ce que tu disais tout à l'heure à propos des récits de vie, c'est qu'à partir de l'individuel, on peut aller vers du plus large, sortir de son intimité et aller vers de l'intemporel, de l'universel. Mais ce n'est pas simple : il ne suffit pas de remplacer 'je' par 'nous'. Il faut mettre en place une espèce de geste mental qui permet de partir de soi et d'élargir au monde.

**NADIA** : Je pense que les mythes sont une bonne entrée pour s'initier à la philo, une bonne base de départ, pas ou pas trop connotée, pour faire un débat d'idées.

**JEAN** : Je pense au mythe de la caverne de Platon. On a les outils mentaux pour le comprendre mais on ne le comprend réellement que quand on le relie à du vécu. Comment acquiert-on ces gestes mentaux ? Je pense qu'il faut construire un cheminement pour réfléchir à la pensée. C'est passionnant mais pas facile à mettre en œuvre...



Illustration : Plato's Allegory of the Cave, gravure de Jan SANRAEDAM (d'après une peinture de Cornelis Corneliszoon van HAARLEM), 1604 (source : British Museum, London)

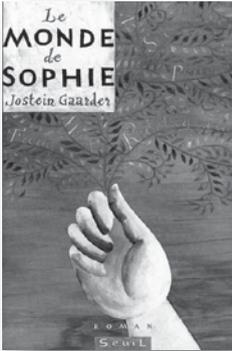
### Le mythe de la caverne

« Figure-toi des hommes dans une demeure souterraine, en forme de caverne, ayant sur toute sa largeur une entrée ouverte à la lumière ; ces hommes sont là depuis leur enfance, les jambes et le cou enchainés, de sorte qu'ils ne peuvent bouger ni voir ailleurs que devant eux, la chaîne les empêchant de tourner la tête ; la lumière leur vient d'un feu allumé sur une hauteur, au loin derrière

eux ; entre le feu et les prisonniers passe une route élevée : imagine que le long de cette route est construit un petit mur, pareil aux cloisons que les montreurs de marionnettes dressent devant eux, et au-dessus desquelles ils font voir leurs merveilles. (...) Considère maintenant ce qui leur arrivera naturellement si on les délivre de leurs chaînes et qu'on les guérisse de leur ignorance. Qu'on détache l'un de ces prisonniers, qu'on le force à se dresser immédiatement, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière : en faisant tous ces mouvements, il souffrira, et l'éblouissement l'empêchera de distinguer ces objets dont tout à l'heure il voyait les ombres. Que crois-tu donc qu'il répondra si quelqu'un vient lui dire qu'il n'a vu jusqu'alors que de vains fantômes, mais qu'à présent, plus près de la réalité et tourné vers des objets plus réels, il voit plus juste ? (...) »

Platon, **La République**, livre VII. Traduction complète du mythe à la page : <http://remacle.org/bloodwolf/textes/caverne.htm>

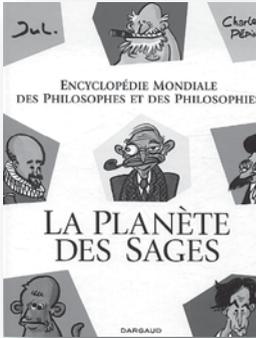
**NADIA** : Je pense aussi qu'il faut susciter l'occasion, par exemple en lançant un débat à partir de phrases, d'un texte où il y a des mots qui suscitent un questionnement. En parler librement va permettre de construire sa pensée. Même si la philo utilise un certain vocabulaire qui tend à la réserver à un cercle d'initiés, on peut la restituer au niveau de tout un chacun en commençant par faire ensemble un travail sur le texte pour permettre à tous de s'en approprier les termes et donc les idées. Il faut cesser de croire que réfléchir à partir d'un texte, comme le mythe de la caverne, avec des apprenants n'est pas possible. Je me souviens d'une apprenante qui avait présenté *Le Monde de Sophie* comme livre coup de cœur au Printemps de l'alpha. Elle disait que ce livre n'avait pas été facile pour elle mais elle s'était vraiment accrochée...



*Le Monde de Sophie*, roman de l'écrivain norvégien Jostein Gaarder, se veut une introduction à la philosophie, à ses différents mouvements et à son évolution. Tout commence le jour où Sophie Amundsen, 15 ans, trouve dans sa boîte une lettre qui lui est adressée et sur laquelle n'est inscrite qu'une seule phrase : « *Qui es-tu ?* ». Puis une autre où il est écrit : « *D'où vient le monde ?* ». Ainsi commence pour Sophie, une quête, un voyage initiatique au pays des philosophes : de Socrate à Sartre en passant par Platon, Aristote, Descartes, Spinoza, Hegel et bien d'autres.

Jostein GAARDER, *Le Monde de Sophie*, Seuil, Coll. Points, 2002 (dernière édition), 617 p. (titre original : *Sofies verden*, 1991)

**NADIA** : Je viens de reprendre et parcourir *La Planète des Sages*. Les planches de ce livre peuvent aussi servir de point de départ pour lancer un débat philo avec des apprenants...



Dans cette BD encyclopédique, Jul et Charles Pépin ressuscitent et rendent accessibles les découvertes et les parcours de nombreux penseurs qui ont fait la philosophie depuis 3.000 ans. Jul illustre la pensée de chaque philosophe à travers des situations surréalistes et comiques, tandis que Charles Pépin rédige des fiches encyclopédiques qui éclairent la réflexion de manière rigoureuse. Existentialisme, empirisme, phénoménologie,... deviennent d'un coup plus compréhensibles.

Jul, Charles PÉPIN, **La Planète des Sages. Encyclopédie mondiale des philosophes et des philosophies**, Dargaud, 2011, 121 p.

**NADIA** : ... et il y a moyen aussi d'aller chercher dans les philosophies orientales. Par exemple les contes de Nasr Eddin Hodja.

**JEAN** : À Verviers, une formatrice travaillait souvent avec les histoires de Nasr Eddin. Ce sont des histoires, souvent courtes, qui poussent à la réflexion et elles sont méchamment accessibles...



Illustration : Nasr Eddin Hodja (miniature), 17<sup>e</sup> siècle, auteur inconnu (source : Musée du Palais de Topkapi, Istanbul)

**Nasr Eddin Hodja** est un personnage malicieux et faux naïf prodiguant des enseignements tantôt absurdes, tantôt ingénieux. Ouléma mythique de l'islam, il aurait vécu en Turquie au 13<sup>e</sup> siècle. Ses courtes histoires regorgent de sagesse et nous convient à voir et réfléchir le monde sous diverses facettes et points de vue.

Elles ont notamment été publiées dans : **Sublimes paroles et idioties de Nasr Eddin Hodja**, Libretto, 2002, 640 p.

On les trouve aussi sur de nombreux sites, dont <http://fr.scribd.com/doc/22335141/101-histoires-de-Nasreddin-Hodja> qui, accompagné d'un glossaire et d'une bibliographie, en propose 101 parmi les milliers qui courent depuis le 13<sup>e</sup> siècle à travers la Perse, la Turquie et le monde entier.

**JEAN** : Tjil Uilenspiegel c'est un peu l'équivalent de Nasr Eddin Hodja mais dans la culture occidentale. Ce qui est intéressant, c'est que les contes sont porteurs de valeurs.<sup>2</sup>



**Illustration : Tjil Uilenspiegel**  
(gravure sur bois), 1515, Strasbourg  
(source : Bibliothek des allgemeinen und  
praktischen Wissens. Bd. 5, Deutsche  
Literaturgeschichte, 1905)

La version la plus ancienne de l'histoire de **Tjil Uilenspiegel** (Till l'Espiegle) fut publiée anonymement en 1510-1511 sous le titre *Un ouvrage amusant sur Till l'Espiegle, né dans le pays de Brunswick, comment il a mené sa vie* (traduction). Selon cette version initiale, attribuée à Hermann Bote, Till Eulenspiegel naquit en 1300 en Saxe (Allemagne) et mourut en 1350. Il n'existe toutefois pas de preuve exacte de l'existence historique de ce personnage. Ses farces consistent souvent à prendre une expression figurée au pied de la lettre, afin de moquer les travers de ses contemporains et les abus de son temps. L'histoire, traduite en plusieurs langues, inspira par la suite un certain nombre d'auteurs, tel l'écrivain belge Charles De Coster qui, dans une version écrite en 1967, fit

de Tjil une figure de la résistance flamande contre l'occupation espagnole au 16<sup>e</sup> siècle.

On trouve de nombreux ouvrages sur Tjil Uilenspiegel, d'albums de 20 pages (aux Éditions Nord-Sud ou Duculot par exemple) à la réédition du texte de Charles de Coster (600 pages aux éditions La Différence), en passant par des ouvrages jeunesse non infantilisants comme : Alain ROYER (adaptation) et Pierre DUBOIS (illustration), **Till Eulenspiegel : 40 histoires tirées du 'Volksbuch' d'Hermann Bote**, Hachette, Coll. Tapis volant, 1981, 123 p. (disponible d'occasion sur des sites de vente en ligne).

<sup>2</sup> Sur les mythes et les contes, voir : Aïda ALLOUACHE, **À la découverte de Sol et de l'Autre à travers l'atelier « Voyage vers mes projets »** (en particulier l'encadré de la p. 57), in *Journal de l'alpha*, n°169, juin 2009 (numéro téléchargeable : [www.lire-et-ecrire.be/ja169](http://www.lire-et-ecrire.be/ja169)).

On trouve également des versions numériques :

- la version allemande : **Les Aventures de Til Ulespiègle (1519)**, traduite par Pierre JANNET, Éd. À l'enseigne du pot cassé, Coll. Scripta Manent, n°44, 1929, à lire en ligne : [http://fr.wikisource.org/wiki/Les\\_Aventures\\_de\\_Til\\_Ulespi%C3%A8gle](http://fr.wikisource.org/wiki/Les_Aventures_de_Til_Ulespi%C3%A8gle)

- le texte de Charles de COSTER : **La légende et les aventures héroïques, joyeuses et glorieuses d'Ulenspiegel et de Lamme Goedzak au pays de Flandres et ailleurs**, Librairie Internationale, à lire en ligne : [www.dbnl.org/tekst/cost-020lege01\\_01](http://www.dbnl.org/tekst/cost-020lege01_01)

**AURÉLIE** : Il y a une dimension universelle dans les contes. On trouve d'ailleurs les mêmes contes, avec des personnages ou des animaux différents, dans de nombreuses cultures. Le café philo ouvre à cette dimension universelle...

**NADIA** : En partant des contes, on peut rendre la réflexion philosophique accessible au plus grand nombre. Est-ce que par exemple l'histoire des brochettes et du pain de Nasr Eddin Hodja parle à tout le monde ?

### Les prix de l'odeur et du son

Désargenté, Djeha-Hodja Nasreddin s'installe devant l'étal d'un marchand de brochettes avec un morceau de pain. Il se met à le manger, tout en inhalant l'odeur des brochettes qui cuisent. Le marchand ne dit rien. Mais Djeha-Hodja Nasreddin recommence les jours suivants. Au bout d'une semaine, le marchand lui dit :

- *Tu viens humer l'odeur de mes brochettes tous les jours. Tu dois me payer pour cela.*

- *D'accord*, lui dit Djeha-Hodja Nasreddin.

Il sort des pièces de sa poche et les fait tinter, en disant au marchand :

- *Tu me vends l'odeur, je te paie avec le son de mes pièces.*

Source : [www.bernard-joy.com/les-histoires-de-nasreddin/238-r-les-prix-de-l-odeur-et-du-son,a1882360.html](http://www.bernard-joy.com/les-histoires-de-nasreddin/238-r-les-prix-de-l-odeur-et-du-son,a1882360.html)

Il existe d'autres versions de cette histoire, par exemple **Djeha et les brochettes**, à la page : [www.yabiladi.com/forum/histoires-djeha-7-2873121.html](http://www.yabiladi.com/forum/histoires-djeha-7-2873121.html)

**NADIA** : Cette histoire parlera à un Vietnamien parce qu'il mange des brochettes. Mais à un végétarien par exemple ? Ce que je veux dire par là, c'est qu'il est essentiel de saisir la 'symbolique', qui me paraît universelle, quitte à trouver des transpositions dans des contextes géographiques, sociaux, culturels différents.

**JEAN** : Qu'est-ce qu'on met derrière le mot 'philosophie' ?

**NADIA** : Le philosophe, si on s'en tient à l'étymologie, c'est celui qui aime la sagesse...

**JEAN** : La philosophie c'est la science de la sagesse alors...

**AURÉLIE** : Je ne dirais pas 'science'. Pour moi, la science c'est un champ fini avec des règles de fonctionnement.

**JEAN** : Pour moi, la science ce n'est pas un champ fini.

**NADIA** : Tu as peut-être une vision philosophique des sciences...

**JEAN** : Il n'y a pas une vérité, il y a des vérités. Je ne suis pas sûr qu'il y ait un universalisme, un modèle valable pour tout le monde. Je n'y crois pas. Je pense qu'il y a une pensée dominante qu'on fait passer pour une pensée universelle.

**AURÉLIE** : C'est parce que tu vois l'universalisme de manière verticale. Moi, je le vois de manière horizontale. Je veux dire par là que ce qui est horizontal, ou plutôt transversal, c'est la capacité que tout homme a de penser, quelle que soit sa culture.

**JEAN** : Je reviens au passage par l'individuel. Est-ce qu'il ne faut pas, au préalable, que les gens soient au clair avec leurs propres idées ? Je pense aussi qu'il faut construire un cadre rassurant qui va permettre à chacun de s'autoriser à dire ses idées sans s'autocensurer.

**NADIA** : Le cadre rassurant permet de délier la parole. Il me semble qu'il faut avoir en tête deux éléments. Un : se placer dans une perspective historique ou spatiotemporelle. Et deux : installer un climat de confiance et de respect réciproque où chacun a la garantie que le fait de donner son avis n'entraînera aucune conséquence tant sur le plan physique que moral. C'est une facette du rôle du formateur et ce rôle est primordial.

**AURÉLIE** : Se confronter aux idées, c'est renoncer à ses propres certitudes, ce qui ne signifie pas qu'on tombe dans le relativisme, selon lequel toutes les idées se valent. C'est arriver à se dire : « *Je pense ça ici et maintenant mais je comprends qu'il peut y avoir d'autres pensées.* »

**NADIA** : Dans les groupes que j'ai animés, je n'ai jamais fait de débat philo mais j'ai eu beaucoup de discussions avec les apprenants, notamment sur la religion. Souvent je finissais par prendre parti... Quelle force de savoir rester à l'extérieur et de gérer uniquement le débat !

**JEAN** : C'est complexe. Comment faire fi de ses idées ? Comment gérer un débat sans prendre parti ? Le risque c'est que ce que dit le formateur soit sacralisé par les apprenants, au point de devenir la référence... C'est problématique, voire dangereux... Se poser la question « *d'où viennent mes idées ?* » permet de prendre distance, de ne pas prendre parti.

**AURÉLIE** : C'est le rôle de l'animateur que de se positionner comme médiateur...

**NADIA** : Le rôle du formateur est capital. Il est médiateur, animateur mais aussi source d'informations. D'où l'importance qu'il soit formé à ces multiples rôles... Je voudrais à ce propos établir une distinction qui a un peu été laissée de côté jusqu'ici. Il s'agit de la distinction entre café philo et débat d'idées. Au café philo, on peut aller avec ses conceptions et les défendre. Dans le débat d'idées, on a besoin d'infos car ce sont elles qui vont permettre d'argumenter et de sortir des préjugés et des idées toutes faites. On est dans la controverse, comme la conçoit le GFEN. Dans tous les cas, café philo ou débat d'idées, on entre avec cinq questions et on en ressort avec trente. Et c'est là tout l'intérêt de ce type de démarches : oser poser et se poser d'autres questions, ce qui permet d'envisager d'autres réponses ou en tout cas de lever un coin du voile.

Selon le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), « *le débat dans la classe, ou ailleurs, doit être un instrument de rupture sociocognitive – remplacer la notion d'affrontement par celle de conflit sociocognitif – permettant d'apprendre, de construire du savoir, de la pensée. Il ne peut y avoir apprentissage sans confrontation aux autres, l'enjeu n'étant pas seulement d'exprimer*

*des arguments mais de les travailler ensemble et dans leurs contradictions. Finalement le débat devrait permettre de se rendre compte que les choses sont plus compliquées qu'il n'y paraît, de complexifier la pensée. Plus on veut construire quelque chose de commun, plus les controverses sont présentes et vivantes, plus il y a des chances de construire du complexe. Débattre (...) doit permettre de passer de l'opinion au savoir en se dégageant de la conception binaire pour/contre, représentation simplificatrice, pour examiner un problème sous ses différentes facettes. En se dégageant de la pente du 'juste ou faux', du 'bien ou mal', le débat (...) avec les pairs du petit groupe et du grand groupe est au cœur de la démarche d'autosocioconstruction du savoir. »*

Extrait de l'édito de *Dialogue*, **Débattre Penser Apprendre**, n°149, juillet 2013, téléchargeable : [www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/dial\\_149\\_edito.pdf](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/publications/dialogue/dial_149_edito.pdf)

**AURÉLIE** : Une autre question que je me pose : faut-il susciter le débat ou bien saisir l'occasion au vol dans une perspective d'éducation permanente ?

**NADIA** : Il y a peut-être une tierce voie. Je pense qu'il faut parfois se donner le temps de préparer, de discuter préalablement avec d'autres. Par manque de préparation, d'informations, de connaissances, la discussion risque vite de retomber. On peut dire quelque chose comme : « *Je ne suis pas assez préparée ; si vous êtes d'accord, dans une semaine on y revient.* »

**JEAN** : C'est aussi une question de pratique. On finit par acquérir des habitudes et se sentir plus à l'aise pour animer un débat sur des questions philo.

**Propos rapportés par Sylvie-Anne GOFFINET**  
Lire et Ecrire Communauté française

# Le ‘café philo’ ou la pratique du débat à visée démocratique et philosophique



Dans mon parcours de lecture<sup>1</sup>, je suis allée voir du côté des ateliers et des débats philo, plus précisément chez Michel Tozzi, spécialiste de la didactique du philosophe, qui me semblait être si pas LA référence, du moins UNE référence en la matière. D’autant plus que certaines des pratiques qu’il propose dans *Nouvelles pratiques philosophiques*<sup>2</sup> s’adressent aux adultes, à tout citoyen<sup>3</sup>. Et qui dit ‘citoyens’ entend ‘cité’, et qui dit ‘cité’ entend aussi ‘démocratie’. Et c’est effectivement notamment dans cette voie que s’engage Michel Tozzi... la voie du débat à visée démocratique et philosophique.

Par Sylvie-Anne GOFFINET

1 Voir également article pp. 105-119.

2 Voir références en fin de texte.

3 D’autres auteurs ont travaillé sur l’apprentissage du philosophe, dont Matthew Lipman qui est sans doute le plus connu, mais il a surtout développé un modèle pédagogique d’ateliers philosophiques pour enfants.

**S**I CE LIVRE M'A TELLEMENT INTÉRESSÉE, c'est parce qu'il fait résonance. Je n'y lisais pas que des phrases, des mots, un descriptif et une analyse de pratiques. Non. J'ai retrouvé, formalisées dans les propos de Michel Tozzi, beaucoup de choses que Sophia Papadopoulou m'avait dites lors de notre rencontre sur sa pratique du débat philo en alpha<sup>4</sup>.

## Les trois pôles du café philo

Quels sont les sujets débattus en café philo ? Voici quelques exemples parmi ceux donnés par M. Tozzi : L'amour est-il une illusion ? A-t-on besoin d'une morale ? Comment concilier la nécessité du doute avec la conviction liée à l'engagement ? Faut-il réinventer la démocratie ? Qu'est-ce que le bonheur ? Qu'est-ce que l'Autre pour moi ? L'individualisme : épanouissement ou piège sociétal ? Pourquoi se hâter ? Jusqu'où peut s'affirmer la liberté d'un individu ?

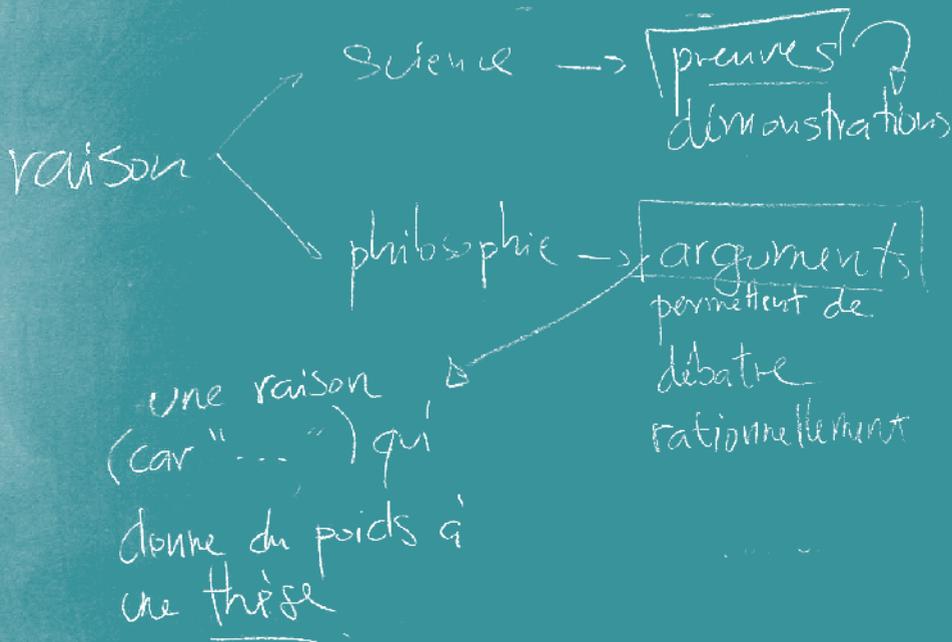
On le voit, si certaines questions sont des questions essentielles pour la vie en société, d'autres par contre sont davantage des questions existentielles ou de relations interpersonnelles. En fonction des questions proposées pour lancer le débat, le café philo sera non seulement un exercice philosophique mais aussi un exercice démocratique.

### Le pôle philosophique

Quelle est la spécificité de la dimension philosophique du café philo ? Voici ce que nous dit M. Tozzi : « *Par la référence explicite à la philosophie, le café philo vise un désir de savoir, une démarche rationnelle de pensée, une recherche individuelle et collective de formulation de questions, d'explicitation de notions, de réponses à des problèmes posés. (...) [Il] ouvre à la sphère rationnelle des idées : celle de la question vive, d'urgence existentielle (méta-physique et pas seulement psychoaffective) ou de portée universelle (posée à chaque homme et à tous les hommes) ; question-problème, tant par ses enjeux qui creusent l'exigence d'une réponse, que par ses difficultés à penser la question, à la formuler même, dans la conscience de ses présupposés, dans*

---

<sup>4</sup> Voir article pp. 14-24.



Le café philo : un débat d'idées à partir d'arguments rationnels... Photo : François JOURDE (licence CC BY-NC-SA 2.0)

*sa provocation à penser, à identifier et clarifier les contradictions qui la travaillent, les registres qu'elle traverse, les plans qu'elle convoque, les solutions différentes, divergentes qu'elle rencontre ou l'aporie<sup>5</sup> sur laquelle elle bute...* ».

Même si on se trouve ici face à un modèle idéal du café philo, modèle vers lequel on tend plus qu'on ne l'atteint, il apparaît néanmoins clairement qu'on se situe dans une pratique collective basée sur la réflexion et l'argumentation visant à s'écarter des idées dominantes, du prêt-à-penser, des clichés et des stéréotypes de tous genres.

### Le pôle de la convivialité

Le café philo, parce qu'il est fait de la rencontre de personnes désireuses d'échanger, de réfléchir ensemble et de communiquer, répond à une « demande relationnelle, de l'ordre d'un rapport au vécu personnel, à la dimension interpersonnelle des individus, qui s'inscrit dans la sphère affective du désir ». Il n'est pas seulement un échange d'idées décontextualisées, pures spéculations de l'esprit, mais il est aussi un lieu où « on peut engager plus ou moins sa personne dans une prise de parole, montrer que les idées s'enracinent dans une

<sup>5</sup> Impasse dans un raisonnement procédant d'une incompatibilité logique (Wikipédia).

*expérience personnelle, raconter une anecdote, une tranche de vie significative par rapport au thème traité... ». L'affectivité y a donc sa place mais il s'agit d'essayer de la dépasser par la réflexion et la confrontation des idées.*

## Le pôle démocratique

Parce qu'il est un lieu de débat au cœur de la cité, le café philo a indéniablement une dimension démocratique. Les pratiques de café philo permettent de sortir la réflexion et le débat des cercles de spécialistes pour les remettre dans l'espace public, les restituer à l'ensemble des citoyens. L'espace public est ainsi défini par M. Tozzi comme « *un lieu de confrontation d'expressions individuelles et d'échanges collectifs, référé à deux valeurs fondatrices de la démocratie : la liberté, à travers le droit d'expression de chacun, et l'égalité, c'est-à-dire la même possibilité et en droit le même poids accordé à la parole de chacun dans la discussion* ».

Sortir la philosophie des cercles de spécialistes pour la remettre dans l'espace public...

Photo : Federico GOBBO (licence CC BY-NC-SA 2.0)



Néanmoins, une pratique qui consisterait à permettre à chacun « *de donner son opinion sur des sujets de société impliquant les citoyens, et la possibilité de la confronter dans l'espace public pour éclairer la décision collective* » ne relèverait pas du café philo si les débats ne comportaient pas de dimension philosophique – s'ils ne touchaient aux grandes questions existentielles de la vie –, s'il s'agissait avant tout de convaincre l'autre pour le rallier à son opinion, ou encore s'il s'agissait de faire triompher l'avis de la majorité. Car « *la logique philosophique et la logique démocratique ne peuvent se superposer, obéissant à des intentionnalités distinctes. La philosophie politique déborde le champ de la démocratie, et la politique n'épuise pas le champ de la philosophie (qui touche aussi à l'épistémologie, à l'esthétique...)* ».

Par son fonctionnement, par la régulation du débat, le café philo est aussi un lieu où s'exerce concrètement la démocratie de par ses modalités de fonctionnement : droit de chacun de s'exprimer – ce qui implique aussi le droit de se taire –, priorité donnée à ceux qui n'ont pas encore parlé, respect des idées et de la parole d'autrui, acceptation des différences et des divergences d'opinions... Ainsi le café philo « *qui mobilise la capacité à s'exprimer et argumenter, la capacité à écouter et différer, la capacité à se comporter comme 'un parmi d'autres', entraîne des apprentissages propices à l'exercice effectif de la démocratie, au sens où celle-ci, pour s'approfondir, devra en effet promouvoir ces pratiques dans de multiples lieux de la société civile et de la sphère publique* ».

Tout cela ne va cependant pas de soi car qui dit 'groupe' dit 'rapports interpersonnels', et donc aussi 'rapports de force', risque que certains veuillent jouer un rôle de leader, imposer leurs idées, convaincre les autres, etc. Mais le café philo n'ayant pas d'enjeu important, ces manifestations inhérentes à la dynamique d'un groupe peuvent être limitées : « *Ce qui peut faciliter le déroulement dans un café philo, c'est qu'il n'y a pas de décision cruciale à prendre pour l'action (tout au plus choisir le sujet à débattre). Il n'y a pas de vote à faire pour savoir qui a raison ou pas sur le fond d'un débat (...), ce qui diminue les enjeux de rapport de pouvoir et de force.* »

## L'intérêt du café philo pour l'alpha

### La confiance en soi, la connaissance de soi et l'estime de soi

Le fait de pouvoir donner un avis, émettre une opinion, poser un questionnement, apporter un témoignage sans être jugé concourt à renforcer la confiance en soi. Ma parole y a la même valeur que celle de l'autre puisque toutes sont également reçues par le groupe. L'animateur est le garant que cela se passe effectivement ainsi. Il n'y a pas de gagnant ni de perdant : *« C'est la question comme enjeu qui devient centrale, et non la victoire de son égo individuel. L'autre devient partenaire et non plus adversaire. C'est la recherche collective qui importe. »* Et plus on est dans cette dynamique de recherche collective, plus s'instaure *« un réel intérêt pour le point de vue de l'autre, comme personne ressource pour ma pensée. (...) La DVP [discussion à visée philosophique] est une activité sans perdants du fait que nul ne peut apporter de réponse définitive à une question philosophique. »*

Participer à un café philo nous permet de clarifier notre pensée, de prendre du recul par rapport à ce que nous ressentons, de prendre conscience des opinions qui nous sont proposées ou imposées par la société, de les déconstruire, les analyser, d'en accepter certaines (totalement ou partiellement), d'en réfuter/refuser d'autres, de les raccrocher à nos valeurs, notre vécu, etc. La place de l'autre est ici aussi primordiale car il apporte des questionnements, des éléments auxquels je n'avais pas pensé et *« du coup rend ma pensée de meilleure qualité. Même si, finalement, parfois, ma conclusion reste la même, le fait d'avoir dû affronter des contradictions la forge de façon plus sure. »* Construire notre pensée et notre réflexion nous renforce dans notre connaissance de nous-même, dans notre humanité.

Le café philo contribue aussi à l'estime de soi : *« Le café philo peut produire un effet narcissique de reconnaissance individuelle et sociale. L'écoute de sa personne, la prise en compte de certains aspects de 'l'identité narrative' du*

*sujet (Ricœur)<sup>6</sup>, la mise en mots d'un vécu problématique en groupe, par le versant psychologique de l'existentialité des sujets abordés, la prise en compte de ses idées et de son être pensant (son 'pens'êtré), peuvent avoir des retombées, y compris thérapeutiques.* » M. Tozzi précise bien qu'il s'agit de retombées 'de surcroît' car la visée du café philo n'est nullement thérapeutique.

## La question du langage

Au café philo, les adultes viennent pratiquer une activité orale, réfléchir individuellement et collectivement par la parole. Car l'oral est mieux adapté à la discussion, au dialogue et aux échanges d'idées que l'écrit. Il est donc le mode de communication privilégié du café philo. En ce sens, il contribue à la « *démocratisation de l'activité philosophique, dans la mesure où l'on dépasse d'une part les difficultés liées à l'abstraction, la technicité voire le caractère rébarbatif du texte philosophique, d'autre part certains blocages dus à l'acte d'écrire, d'origine souvent scolaire* ».

Cela n'empêche évidemment personne, ni l'animateur ni les participants, de prendre des notes pour réaliser un compte rendu, garder une trace de la discussion, pour soi et comme outil pour des discussions à venir. Cela n'empêche pas non plus de faire déboucher le café philo sur un atelier d'écriture ou de le lancer par un atelier d'écriture à caractère philosophique. En somme, de combiner l'immédiateté de l'oral avec la prise de distance que permet l'écrit.

La parole est l'outil même du dialogue et de la pensée dialogique, d'un penser ensemble fait du croisement et de la rencontre des pensées individuelles qui se répondent. Ainsi la pensée de chacun s'approfondit « *en faisant le tri de ce qu'elle prend ou repousse, de ce qu'elle accorde, concède ou nuance,*

---

<sup>6</sup> Selon P. Ricœur, l'identité narrative est une identité à travers le temps ; le soi n'est plus le même (identité-mêmefé), son identité change, mais il se reconnaît soi-même comme soi (identité-ipséité). « *À la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie. Le sujet apparaît alors constitué à la fois comme lecteur et comme scripteur de sa propre vie. (...) L'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet se raconte sur lui-même.* » C'est une identité « *qui ne cesse de se faire et de se défaire.* » (Paul RICOEUR, *Temps et récits III. Le temps raconté*, Éd. du Seuil, 1985).

*de ce qu'elle déplace de sa position initiale, etc. (...) Discuter peut donc bien entraîner un enrichissement de la pensée de chaque individu dans un groupe, à cause de la dynamique des interactions. » Discuter peut aussi donner lieu à une construction collective qui n'existerait pas sans cette discussion. Ainsi, dans le café philo, « une idée en appelle une autre qui amène un désaccord qui s'argumente puis déplace la façon de traiter le sujet, ou le besoin de bien savoir de quoi l'on parle amène à définir une notion qui amène une discussion sur son approche, une distinction d'avec une autre, etc. » Et si, à première vue, un certain désordre semble dominer dans la suite des interventions, il existe souvent une « cohérence profonde, et ce d'autant plus que l'animateur garde à l'esprit, notamment dans ses reformulations, la question que l'on traite, et sache faire les liens assurant une certaine progression du débat ».*



**Discuter peut aussi donner lieu à une construction collective qui n'existerait pas sans cette discussion.**

Photo : PCF 20<sup>e</sup> arrondissement Paris

Par ailleurs, l'intérêt des NPP (nouvelles pratiques philosophiques) telles que le café philo est de travailler les mots car pour expliciter leur pensée, les participants doivent la mettre en mots : « *Il faut arriver à formuler ce que l'on pense d'une question, à trouver les mots pour l'exprimer, et aussi l'expliquer, le justifier...* ». C'est ainsi tout un travail sur les mots qui est réalisé, la pensée se construit parallèlement à la recherche de précision et à l'élargissement du vocabulaire : « *La réflexion a souvent besoin de s'appuyer sur les mots pour transformer une vague intuition en une idée précise.* »

Néanmoins, « *si la pensée se développe avec le langage, un langage très élaboré n'est pas une condition a priori de l'acte de pensée* ». Si c'était le cas, s'il fallait pouvoir manier un langage dit 'élaboré' pour participer à un débat philo, cela signifierait qu'il y aurait des prérequis à la pensée philosophique : ne pourrait penser philosophiquement que celui qui aurait acquis les concepts, le vocabulaire de la philosophie, l'usage des liens logiques, le maniement de la logique argumentative, etc. Ne pourrait philosopher que celui qui sait déjà philosopher. « *Qu'il y ait un inégal accès à la pensée philosophique selon le degré de maîtrise d'un lexique concret/abstrait, selon la plus ou moins grande maîtrise syntaxique des structures de la langue, qui permettent de mieux structurer sa pensée (pensons aux connecteurs logiques dont le maniement articule la cohérence d'un raisonnement), selon la plus ou moins grande facilité à jouer sur les différents registres du langage (...) peut sembler une évidence. On peut penser d'autant plus précisément qu'on s'appuie sur la maîtrise de la langue, puisque la langue est nécessaire à la pensée. Mais le rapport de la langue à la pensée, et de la pensée à la langue, est complexe.* » Car d'une part, « *il n'y a pas d'abord la langue puis la pensée : (...) il ne suffit pas d'avoir des mots pour penser* ». Et d'autre part, « *il n'y a pas non plus d'abord la pensée puis la langue : (...) le mot n'habille pas comme un vêtement (...) une idée simplement préexistante* ». Au contraire, s'il y a développement de la pensée par le développement de la maîtrise de la langue, il y a également développement de la langue par le développement de la pensée. C'est en pensant qu'on apprend à penser et c'est en philosophant qu'on apprend à philosopher : « *lorsqu'on veut dire quelque chose, on cherche ses mots pour le dire au plus près, on se reprend, se corrige, veut se faire bien comprendre* », ce qui amène à développer son langage.

Les adultes en formation alpha ont des idées, une représentation du monde. Tous ont une expérience de vie qui les fait réfléchir et un minimum de bagage linguistique pour communiquer en groupe (excepté les primoarrivants qui ne peuvent encore s'exprimer dans la langue du pays d'accueil). Même s'ils rencontrent parfois des difficultés à exprimer leur pensée, restent dans les approximations, sautent des étapes ou omettent des articulations, ils entreront « *dans un travail sur et de la pensée* » et développeront, de ce fait, leur connaissance de la langue. Ce présupposé pédagogique, que M. Tozzi appelle le 'postulat d'éducabilité philosophique', est le pendant en philosophie du 'tous capables' de l'Éducation nouvelle. Tous deux ont les mêmes conséquences en termes d'accès au savoir d'un côté, et d'accès au philosophe de l'autre.

### La question des cultures et de l'universalisme

En alpha, le public est majoritairement d'origine immigrée. Ainsi beaucoup d'apprenants ne sont pas de culture occidentale, cartésienne, linéaire, de tradition judéo-chrétienne..., mais sont originaires d'autres cultures qui ont leurs propres caractéristiques : allégorique, subtile, circulaire, de tradition animiste ou autre... Pour permettre à tous de prendre part sur un pied d'égalité à un café philo, il est donc nécessaire de faire place aux différentes logiques philosophiques. Pour toucher un public le plus large possible au niveau culturel, il est par exemple possible de travailler sur les mythes ou sur les contes qui bien souvent parlent à tous et ont une portée universelle. L'expérience a montré « *que le mythe était porteur de toutes les grandes questions existentielles de l'humanité* », dit M. Tozzi<sup>7</sup>. Partir du mythe ou du conte permet de partir d'un récit, d'une narration, de quelque chose de concret pour en décoder ensuite la symbolique, s'interroger sur le sens de l'histoire, le sens de l'existence, les relations humaines, etc.

Une autre question qui touche à la diversité des cultures d'origine est celle de la diversité des langues maternelles. Or les langues structurent la pensée,

---

<sup>7</sup> Sylvie LASSERRE, *L'éveil de la pensée critique : entretien avec Michel Tozzi*, in *Diotime* (Revue internationale de didactique de la philosophie), n°46, octobre 2010, [www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?idoc=39403](http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?idoc=39403)

comme le dit Claude Hagège : « *Une langue constitue aussi une manière de penser, une façon de voir le monde, une culture. En hindi, par exemple, on utilise le même mot pour ‘hier’ et ‘demain’. Cela nous étonne, mais cette population distingue entre ce qui est – aujourd’hui – et ce qui n’est pas : hier et demain, selon cette conception, appartiennent à la même catégorie.* »<sup>8</sup> Ce qui n’est pas sans incidence sur ce qui nous préoccupe puisque le lexique et la structure d’une langue sont également essentiels en philosophie. Ainsi, pour revenir à M. Tozzi, « *l’émergence de la métaphysique, en Occident, qui pose la question de l’essence et de l’existence de l’Être, puiserait dans la présence du verbe ‘être’ en grec, et inversement (...) l’absence des mots ‘être’, ‘je’, ‘dieu’, ‘bonheur’ en chinois modifie l’approche métaphysique et éthique du monde dans cette culture...* ». Il est également important de ne pas perdre de vue le fait que les mots ‘font système’, c’est-à-dire que les mots d’une langue sont liés entre eux et que chacun ne prend sens qu’en lien avec les autres mots de cette même langue. Le café philo qui permet de réfléchir sur des concepts (l’amour, l’amitié mais aussi la participation, la démocratie) n’est-il pas un lieu ‘rêvé’ pour que chacun puisse exprimer le sens des concepts dans sa culture ? Une manière d’éclaircir et de conceptualiser le réel (existant, imaginé, supposé...) à partir de la diversité des représentations et de leur enrichissement mutuel ? Le café philo serait-il finalement porteur d’une interculturalité philosophique ?

## Les cafés philo peuvent-ils déboucher sur l’action ?

Si les nouvelles pratiques philosophiques comme le café philo ne visent pas l’engagement social, elles peuvent cependant y contribuer en formant des citoyens réflexifs et critiques dont une démocratie vivante ne peut faire l’économie : « *La démocratie a besoin d’hommes capables de réfléchir, d’exercer leur esprit critique, dans le contexte d’une pensée complexe, de prendre des décisions éclairées, de participer en connaissance de cause.* » Les NPP

---

<sup>8</sup> Claude HAGÈGE (entretien avec), *Imposer sa langue, c’est imposer sa pensée*, Propos recueillis par Michel FELTIN-PALAS, in *L’Express*, 3 avril 2012, [www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee\\_1098440.html](http://www.lexpress.fr/culture/livre/claude-hagege-imposer-sa-langue-c-est-imposer-sa-pensee_1098440.html)

contribuent donc à former des hommes et des femmes capables d'intervenir dans le débat démocratique, mieux armés pour s'engager dans des mouvements où l'on pratique le débat dans une perspective de changement social. C'est en tout cas ce que nous incite à penser M. Tozzi quand il dit : « *L'entraînement à la réflexion collective philosophique nous semble pouvoir relever la qualité de l'argumentation publique dans un débat démocratique, par son éthique communicationnelle, son aptitude à s'élever à l'universel au-delà des intérêts particuliers, sa capacité à penser le bien commun, son habitude d'envisager plusieurs réponses à un problème posé, etc.* ».

Sans que ce soit nécessairement le but poursuivi mais, si la discussion y mène naturellement, si les participants sont demandeurs, pourquoi ne pas prolonger un café philo par un café 'action citoyenne' ? pourquoi ne pas prolonger les phases de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation par la mise en chantier d'une action ?

**Sylvie-Anne GOFFINET**  
Lire et Ecrire Communauté française

Références de l'ouvrage :

Michel TOZZI, **Nouvelles pratiques philosophiques. Répondre à la demande scolaire et sociale de philosophie**,  
Chronique Sociale, 2012

Merci à Michel Tozzi d'avoir remis la philosophie au cœur de la cité pour rendre la discussion philosophique accessible à tous ! Merci aussi d'avoir rédigé cet ouvrage dans un esprit de vulgarisation, ce qui m'a permis de proposer ici cet article !

# Un atelier philo pour se reconnaître hommes et femmes

## à travers le partage d'expériences



« *La question se pose de savoir si le lien social ne se constitue que dans la lutte pour la reconnaissance, ou s'il n'y a pas aussi à l'origine une sorte de bienveillance liée à la similitude d'homme à homme dans la grande famille humaine.* » Cette phrase de Paul Ricoeur<sup>1</sup>, je l'avais faite mienne dans la conception des ateliers philo que j'ai animés à Verviers, il y a de cela quelques années... mais cela aurait tout aussi bien pu se passer l'été dernier.

Par Pascale LASSABLIÈRE

---

<sup>1</sup> Extrait du discours *Devenir capable, être reconnu*, in *Esprit*, n°7, juillet 2005.

**N**OUS ÉTIIONS ALORS EN 2006 et depuis plusieurs années déjà, des tables de conversation réunissaient des adultes en formation français langue étrangère. Créées à l'initiative de la Commission Pédagogique Alpha de Verviers rassemblant différents opérateurs de formation, dont l'enseignement de Promotion sociale et Lire et Ecrire, ces tables de conversation donnaient l'occasion aux apprenants de se rencontrer par la pratique du français pendant la période creuse de l'été. L'objectif était aussi de permettre aux participants de vivre un moment collectif et convivial pour construire ou reconstruire un lien social. L'été aidant, l'ambiance était détendue.

Travaillant à Lire et Ecrire Verviers, je connaissais bien le public des tables de conversation que j'avais animées pendant plusieurs années de suite. J'aimais ce public mélangé réunissant de nombreuses nationalités. À l'époque, je travaillais aussi avec le groupe *L'illettrisme Osons en Parler*<sup>2</sup>, un groupe d'apprenants qui, depuis 3 ans, sensibilisait le grand public à la problématique de l'illettrisme. Ce groupe était alors mobilisé dans un projet mené par un collectif d'associations de Verviers : la plateforme *Verviers ose la démocratie*.

L'objectif de cette plateforme s'inscrivait dans un combat global : lutter contre la montée des partis racistes et xénophobes en Belgique en vue des élections communales d'octobre 2006. Les associations membres de la plateforme défendaient le droit à la différence, voulaient pointer l'expérience de la particularité comme une richesse, comme un puits de savoirs, comme un levier pour le développement de la société.

L'association *L'illettrisme Osons en Parler* était composée principalement d'apprenants francophones qui n'avaient pas toujours l'occasion de nouer des relations avec des personnes d'origine étrangère, même si elles les côtoyaient en formation dans les locaux de Lire et Ecrire. De même, les personnes fréquentant les tables de conversation n'avaient pas forcément l'occasion de

---

<sup>2</sup> Le dernier article sur le travail de ce groupe a été publié dans le *Journal de l'alpha* n°179 (juin 2011) : Pascale LASSABLIÈRE, « Les rebelles de l'illettrisme » ou le vécu de l'illettrisme raconté en bande dessinée, pp. 9-12. Pour trouver la liste des autres articles relative à ce groupe, voir : Pascale HILHORST, *De la Brume à la Plume... Chronique d'une parole sans détour*, in *Journal de l'alpha*, n°167-168, février-avril 2009, note 1, p. 103.

croiser, dans leur parcours de formation, des personnes d'origine belge, elles aussi en difficulté avec la langue, mais d'un autre point de vue.

En participant avec les apprenants à la plateforme *Verviers ose la démocratie*, l'idée m'est venue de proposer un atelier philo où pourraient se rencontrer vraiment, dans les plis des mots, le public belge et le public d'origine étrangère. Pour défendre la démocratie, il fallait d'abord la vivre entre nous.

J'ai ainsi conçu de travailler autour de 4 notions : la liberté, le droit, le devoir, la démocratie. J'ai lancé l'invitation aux apprenants de *L'illettrisme Osons en Parler*, qui l'ont relayée au sein de la plateforme. Je l'ai aussi lancée auprès des participants des tables de conversation et j'ai proposé à leurs animateurs de se joindre à nous.

L'objectif était non seulement le partage de valeurs entre apprenants de tous horizons et de tous niveaux en oral et en écriture, mais aussi de produire des messages destinés à faire réfléchir le passant. Ce partage avec le grand public devait se faire lors de la présentation finale des travaux de la plateforme le 15 et 16 septembre 2006 au Parc de l'Harmonie, un espace ouvert au cœur de Verviers où se déroulent de nombreuses manifestations.

Les 4 ateliers de 2 heures se sont déroulés en plusieurs étapes selon un schéma commun :

- Une première réflexion individuelle à partir de citations en rapport avec la thématique du jour, 4 ou 5 citations tout au plus. Les apprenants en choisissaient une.
- Un échange en sous-groupes entre les apprenants qui avaient choisi la même citation pour essayer de la comprendre ensemble. Chacun disait aussi pourquoi il avait choisi cette citation.
- Un échange en plénière où chacun exprimait son avis comme dans une assemblée : chacun prenait la parole en se levant ; deux personnes ne pouvaient parler en même temps ; les autres écoutaient et prenaient des notes s'ils le voulaient.



la possibilité aux autres de se faire des images mentales, de se représenter concrètement ce qu'ils voulaient dire. Les apprenants francophones, qui manquaient parfois eux aussi de vocabulaire, s'appuyaient également sur leur expérience pour faire comprendre leur pensée.

Nous avons commencé par travailler la notion de **liberté**.

Je me souviens d'une dame tchéchène qui expliquait qu'ici, à Verviers, elle appréciait vraiment la liberté de pouvoir se promener dans les rues sans avoir peur de se faire tuer, de pouvoir envoyer son enfant faire des courses sans craindre pour sa vie. Pour elle, la liberté c'était d'abord de pouvoir vivre sans craindre la mort au tournant.

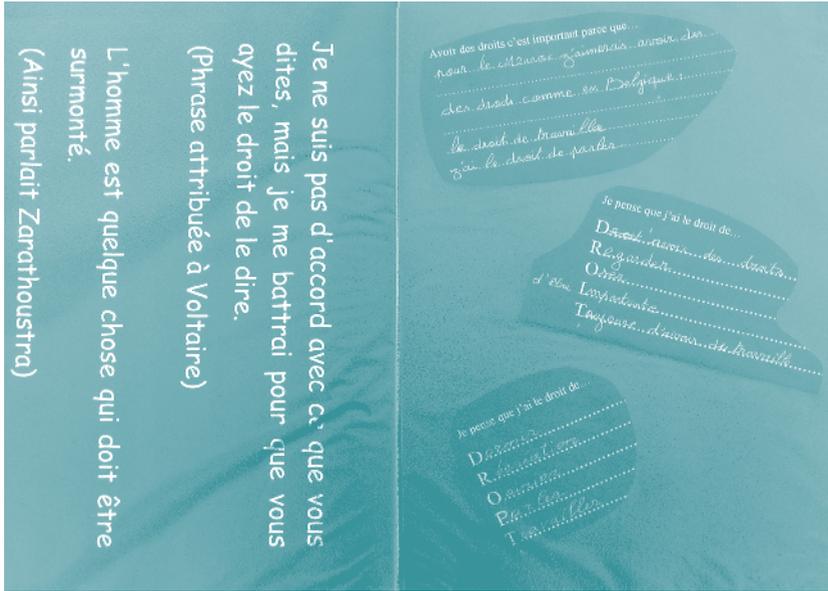
En réponse à cette prise de parole, un apprenant francophone, depuis longtemps déjà en formation à Lire et Ecrire et très investi dans le groupe *L'illettrisme Osons en Parler*, disait qu'à Verviers il ne se sentait pas libre du tout, contrôlé de partout, par le FOREm qui lui demandait des preuves de recherche d'emploi, par les relations et connaissances le croisant dans les rues de la ville et qui attendaient un certain comportement de sa part. Sa question était : comment se sentir libre de changer de vie dans un environnement qui vous a collé une étiquette ?

Je me souviens d'une écoute de grande qualité dans ces moments de plénière.

Après le débat, les participants étaient invités à prendre la plume pour terminer un acrostiche, une phrase..., à écrire leur propre citation. Si quelqu'un se trouvait en difficulté d'écriture, les animateurs ou apprenants en mesure de le faire se proposaient pour tenir le bic. Ils relisaient ensuite ce qu'ils avaient écrit pour vérifier auprès de la personne auteure du message que la transcription était au plus près de ce qu'elle voulait exprimer.

Les apprenants qui participaient à cet atelier étaient mobilisés parce qu'ils savaient que leurs messages seraient lus. Ils voulaient montrer que ce n'est pas parce qu'on a des difficultés en lecture-écriture, ou des difficultés pour parler le français, que l'on ne peut pas avoir un avis sur des questions fondamentales, des valeurs humaines, vouloir que la vie en société soit accessible à tous, et donc que chacun ait son mot à dire.

Nous avons poursuivi en travaillant la notion de **droit**.



En travaillant sur le droit à la ville (ses rues, ses espaces verts, ses magasins, sa gare...), nous avons abordé la question du droit à partir de l'espace indispensable à chacun pour vivre, en référence également à la Déclaration universelle des droits de l'homme.

Les animateurs incitaient les apprenants à argumenter leur position, à dire sur quelle expérience ils s'appuyaient pour assoir leurs convictions.

Nous avons terminé le cycle d'ateliers en travaillant la question du **devoir** à partir de la métaphore de la circulation routière. Quels sont les devoirs ou règles indispensables pour que chacun puisse user d'un espace de vie commun sans se sentir en danger, pour que la vie de chacun soit respectée ?

Faire son devoir dans la vie, ça veut dire... chez nous...

on dit : chacun doit : a) mettre au monde  
une génération b) planter un arbre c) construire une  
maison

II Développer chez les enfants le sens de la  
responsabilité, le sens du respect pour ses  
parents et pour tout le monde et le désir  
venir en aide toujours aux autres

RAD

Vivre en société, ça veut dire que chacun doit :

Dire ce qu'on pense

Ecrire tout avec amour

Vivre sans l'obligation

Oublier son égoïsme

Interdire les disputes, guerres...

Respecter les autres

Toutes les citations des participants devenant des messages ont été tapées et affichées sur trois grands panneaux : Liberté, Droit, Devoir. Ces panneaux ont été placés autour du stand tenu par les apprenants de *L'illettrisme Osons en Parler* au Parc de l'Harmonie de Verviers, lors des journées festives des 15 et 16 septembre 2006. Et les messages sur la **démocratie**, réalisés lors d'un atelier dont nous n'avons pas parlé ici, ont été retranscrits sur des cartes postales qui ont ensuite été collées sur une banderole également présente lors de ces journées.





Je pense que j'ai le droit de...

Après des études, c'est la liberté de chacun d'être nous...

de choisir de voter et d'être les personnes que l'on  
semble les plus experts pour gouverner de pays en la tête  
Le droit de porter et de dire les choses  
Responsabiliser nos enfants avec les bonnet  
Obtenir son diplôme, de l'école bien

Investir dans une organisation sportive  
travailler pour avoir une pension de retraite

Je pense que j'ai le droit de...

Chaque droit de vivre  
librement?

Avoir le meilleur traitement des droits comme on  
Bouger: le droit de travailler, qui a le droit de parler

Je pense que j'ai le droit de...  
de respecter des plus âgées, de m'opposer avec  
moyens de certaines personnes, de intervenir et ma manière  
travailler au départ des plus âgées

Je pense que j'ai le droit de...  
- Participer tout le monde  
- Regarder ceux qui ont envie à venir  
- Apprendre ceux qui ont envie de travailler  
- Travailler les métiers en liberté  
- Travailler sans les liens de la vie

Je pense que j'ai le droit de...

Je pense que j'ai le droit de...

Demander, Aménager démocratie, délicat  
Regarder, Respecter  
oublier, originale, m'ouvrir  
Inviter, imaginer, inviter, immigrer  
Tenter ma chance, travailler, terminer

Se marier avec une femme  
se marier avec une femme

Je pense que j'ai le droit de...

Je pense que j'ai le droit de...

AVOIR LE DROIT DE DIRE SON  
OPINION!!!

Je pense que j'ai le droit de  
de d'avancer de reposer, de réfléchir  
de cultiver, de organiser, de imaginer  
de travailler, de tenir mes promesses

Je pense que j'ai le droit de...

nous femmes prioritaire



Photo : Pascale LASSABLIÈRE

**Pour conclure**, je dirais que ce type d'atelier permet aux uns et aux autres de déconstruire les jugements hâtifs, les préjugés et les stéréotypes, pour ensuite reconstruire une compréhension mutuelle. Les valeurs démocratiques, comme toutes autres valeurs, se construisent par la pratique, amenant un vécu commun. Un atelier philo a besoin de temps pour installer une reconstruction mutuelle et solide. Celle-ci peut alors être un point de départ et un vivier dans lequel on peut puiser pour l'engagement vers la prise de parole publique (manifestation, publication ou autre).

L'actualité nous redit l'importance de cette déconstruction-reconstruction dans un processus de rencontre entre personnes d'origines et d'univers culturels différents. Une étude récente sur l'intégration et la cohésion sociale dans la ville de Verviers a en effet mis en évidence l'importance croissante des discours qui conduisent au racisme et à l'exclusion : « *Le ressenti de la population majoritaire s'articule autour de la distinction persistante entre un 'nous' et un 'eux' qui semble rarement dépassé. L'inclusion des personnes*

*d'origine étrangère dans la communauté des citoyens verviétois reste donc problématique dans le discours des personnes interrogées. À ce phénomène s'ajoutent les stratégies de distinctions qui peuvent naître au sein même des populations d'origine étrangère et les amener à reproduire le discours de la population majoritaire pour se différencier d'autres immigrants plus récemment installés en les disqualifiant. »<sup>3</sup>.*

Démonter les propos simplistes, entrer dans la nuance, pour reconstruire une parole fondée sur l'analyse des faits et des expériences personnelles, sur la reconnaissance de l'autre, voilà sans doute un des impacts majeurs de l'atelier philo qui s'avère être, aujourd'hui comme hier, un outil essentiel d'émancipation dans une société parfois malade de ses discours.

Pascale LASSABLIÈRE

Lire et Ecrire Communauté française

---

<sup>3</sup> Jérémy MANDIN et Sonia GSIR, *L'intégration et la cohésion sociale dans la ville de Verviers. Un état des lieux*, Centre d'études de l'ethnicité et des migrations, Institut des Sciences Humaines et Sociales, Université de Liège, 2012, p. 97 (<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/147638/1/Rapport%20Verviers%20fin.pdf>).

# Comprendre, analyser et agir dans une société complexe

## On y travaille !



Crise économique, réchauffement climatique, discrimination, histoire et immigration, inégalités à l'école..., autant de thèmes citoyens abordés en atelier avec des personnes en alphabétisation, avec le soutien d'experts extérieurs. Partir des connaissances des participants, les compléter et les enrichir par des éclairages théoriques, pour déboucher sur des questionnements nouveaux, des nouveaux savoirs et..., finalement, des pistes d'action.

Par Joëlle DUGAILLY et Anne LOONTJENS

**E**N ALPHA, on vient pour apprendre à lire, écrire et calculer ; oui, mais on est surtout plongé dans la vie, et ce n'est pas parce qu'une personne ne sait pas (bien) lire et écrire qu'elle ne sait pas penser, qu'elle ne réfléchit pas, que les grandes questions de société ne l'intéressent pas ! Voilà déjà un de nos postulats de départ.

## Rencontre entre des ateliers citoyenneté en alpha et l'Université Populaire de Bruxelles

Le concept de l'Université Populaire (UP) existe depuis longtemps en Europe (fin du XIX<sup>e</sup> siècle). En France, plusieurs Universités Populaires fonctionnent actuellement, l'une des plus connues étant sans doute celle de Caen, où travaille le philosophe Michel Onfray. Dans divers pays du monde, le concept d'UP se décline selon des modalités différentes.

L'Université Populaire de Bruxelles a été formellement créée en février 2009, après une longue gestation d'environ 20 ans ! C'est un projet élaboré par le Collectif Formation Société (CFS), la FGTB, l'École Ouvrière Supérieure (EOS) et l'Université Libre de Bruxelles (ULB).

L'idée centrale est de rendre accessible à un public populaire des savoirs universitaires, de partager avec lui des réflexions et des analyses qui lui permettront de comprendre le monde et d'agir de façon critique dans et sur la société.

Cette idée est au cœur de l'aventure menée au Collectif Alpha de Saint-Gilles, et qui s'est construite dans le cadre du module citoyenneté du CEB, en partenariat avec l'Université Populaire et l'école de Promotion Sociale de Saint-Gilles. Si, au cours des deux premières années, l'atelier était ouvert aux participants des autres groupes du Collectif, actuellement il n'est, provisoirement et pour des raisons organisationnelles, plus inscrit que dans l'horaire de français d'un groupe avancé (alpha 4).

## Thématiques abordées

En début d'année les thèmes sont souvent amenés par les formatrices, ensuite ce sont les apprenants qui les choisissent. Voici l'ensemble des thématiques que nous avons abordées au fil des ans :

<b>2009-2010</b>
LA CRISE DE L'ÉCOLE
LA CRISE DU LOGEMENT
LA CRISE DE LA FAMILLE
LA CRISE URBAINE ET LA DÉLINQUANCE
LA CRISE ÉCONOMIQUE
<b>2010-2011</b>
L'IMMIGRATION AU FIL DU TEMPS
L'ÉCONOMIE ET LA SÉCURITÉ SOCIALE
LA POLITIQUE ET MOI
LES PRINTEMPS ARABES
<b>2011-2012</b>
LE RÉCHAUFFEMENT CLIMATIQUE
LE RACISME ET LES DISCRIMINATIONS
<b>2012-2013</b>
MON/MES IDENTITÉS
LA SOCIÉTÉ INTERCULTURELLE
LES DROITS DES SANS-PAPIERS
LES DROITS DES CHÔMEURS
<b>2013-2014</b>
IDENTITÉS MULTIPLES – IDENTITÉS MEURTRIÈRES ?
LES ÉLECTIONS FÉDÉRALES, RÉGIONALES, EUROPÉENNES

## Comment faire ? Notre boîte à outils !

Nous privilégions les démarches participatives, dynamiques, créatives, réflexives, constructives et citoyennes. Bref, un savant équilibre entre auto-socioconstruction et apports théoriques externes ; entre représentation, analyse et débriefing ; entre écoute, expression orale et expression graphique ; entre aspects théoriques et réflexion sur 'ce qu'on peut faire de ce qu'on a appris en pratique'. Tous les acteurs, – apprenants, experts, formatrices – participent activement à l'atelier.

**L'atelier est un processus** : il fait bouger la pensée et les comportements. On le constate en fin d'année, même si on ne peut en mesurer l'impact ni les effets dans l'immédiat. Pour construire ce processus, nous nous appuyons sur :

- les théories constructivistes du savoir
- les intelligences citoyennes de Majo Hansotte
- la méthodologie Reflect-Action
- les techniques du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal : le théâtre-statue et le théâtre-forum<sup>1</sup>
- les 4 opérations de l'entraînement mental : de quoi s'agit-il ?, pourquoi est-ce ainsi ?, quel est le problème ?, que faire ?

**Une aide précieuse : l'intervention d'experts** qui ont la maîtrise du sujet. En effet, les formatrices ne sont pas, et ne peuvent pas être expertes en tout ! Des visites (expos,...) ont lieu ; des spectacles, DVD ou documents sonores viennent en appui. Et... des manifs aussi.

### Concrètement...

En début d'atelier, une ou deux séances permettent d'apprendre à se connaître, d'assurer la cohésion du groupe, d'établir des règles de vie commune, de faire naître la solidarité, et de tenter de faire comprendre en quoi consiste l'atelier et ce que nous allons y travailler.

---

<sup>1</sup> Voir : [www.theatrons.com/impro-augusto-boal.php](http://www.theatrons.com/impro-augusto-boal.php) (onglets 'théâtre-image' et 'théâtre-forum').

Ensuite le travail autour des différents thèmes commence. Voici la séquence pédagogique 'type' :

ÉTAPES	OUTILS
ÉMERGENCE DES CONNAISSANCES PAR RAPPORT AU THÈME	FRESQUES, DESSINS, SYMBOLES, SAYNÈTES, JEUX, INCIPITS <sup>2</sup>
CLASSEMENT ET SYSTÉMATISATION DES QUESTIONS	LISTES, POST-IT, COULEURS, BANDELETTES-TITRES...
APPORTS DE CONNAISSANCES PAR LE GROUPE ET PAR L'EXPERT	<p>APPORTS PAR LE GROUPE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- TRAVAIL EN PETITS GROUPE</li> <li>- RETOUR EN GRAND GROUPE</li> </ul> <p>APPORTS PAR L'EXPERT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- EXPOSÉ, EXPLICATIONS, RÉACTIONS DU GROUPE</li> <li>- REFORMULATION DES IDÉES MAÎTRESSES</li> <li>- JEUX DE VOCABULAIRE POUR MÉMORISER ET UTILISER LES MOTS ET MOTS-CLÉS NOUVEAUX</li> </ul>
DISCUSSION EN GRAND GROUPE	RESSENTIS, FAITS, ANALYSE, QUE FAIRE ?
ÉCRITURE PERSONNELLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- RESENTI</li> <li>- CE QUE J'AI APPRIS</li> <li>- QUESTIONS QUE JE ME POSE</li> <li>- LIENS AVEC 'MOI'</li> </ul>
CLÔTURE DE L'ACTIVITÉ	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « ON PART AVEC... » : CE QUI M'A FRAPPÉ</li> <li>- « JE LIVRE MES RÉFLEXIONS ÉCRITES, UN CADEAU POUR LE GROUPE, UN SOUHAIT, UNE CHOSE À FAIRE, UNE ACTION À MENER... »</li> </ul>

Lors des dernières séances autour d'un thème, ensemble nous finalisons les pistes de solutions individuelles et collectives élaborées en cours d'atelier, et, **élément essentiel à une réelle appropriation des idées travaillées**, nous préparons une présentation publique à laquelle chacun participe. Les supports sont chaque fois différents : fascicules, affiches, saynètes, dessins et représentations graphiques, maquettes. Cette présentation à d'autres – apprenants en formation, invités sélectionnés ou tout-venants – clôture le thème.

2 Phrase ou début de phrase à compléter.



au besoin. Parfois elles étaient rédigées par la formatrice et relues par les apprenants, mais cela s'avérait assez insatisfaisant, le texte étant souvent trop long !

Aujourd'hui, nous préférons laisser un espace dans l'atelier pour que chacun puisse écrire, après avoir reformulé ensemble les idées maitresses.

## Le travail avec les experts

Que demandent les formatrices animatrices à la personne qui apporte son expertise ?

- Que cet expert soit présent aux 4 séances et y participe comme tous les membres du groupe.
- Qu'il essaie d'adapter son discours sans le vider de son contenu ni de sa complexité. Il apporte le contenu formel, spécialisé.
- Que lors de la première séance, il soit 'à l'écoute', enregistre les questionnements des participants, réagisse à ce que les sous-groupes apportent, et qu'il n'intervienne que pendant 15 à 20 minutes maximum. Un contact préalable avec les deux animatrices de l'atelier lui donne des éléments pour préparer cette première intervention.
- Que lors des séances suivantes, ses interventions deviennent plus importantes (environ 50 minutes). Que les apports du groupe se maintiennent et soient commentés à chaque fois par l'expert. Que des pistes d'action soient également évoquées.
- Qu'il ne défende pas plus de deux idées maitresses en guise de fil conducteur.
- Qu'il n'utilise le powerpoint que pour montrer des documents chiffrés, des graphiques ou des illustrations.

Les experts nous enrichissent... et s'enrichissent eux aussi : pour quasi tous, c'est leur premier contact avec un public alpha.

Que font les formatrices animatrices ?

- Elles préparent et animent les moments d'émergence, de discussion, de réflexion, d'écriture.

- Elles interviennent pour demander à l’expert de reformuler, de réexpliquer.
- Elles soutiennent les participants dans le travail de compréhension et de conceptualisation.
- Elles apportent le matériel de base.

## Présentation de trois ateliers

Il est évidemment impossible de détailler le travail réalisé autour de toutes les thématiques explorées depuis presque cinq ans. Aussi en avons-nous choisi trois : les mouvements migratoires dans l’histoire, l’économie, le racisme et les discriminations.

### Les mouvements migratoires au fil du temps

#### Un monde de migrations

C’est à partir du parcours d’émigration de chacun, de ce qu’il connaît de l’immigration et des questions qu’il se pose que le ‘voyage’ a commencé. Il nous a conduits pendant trois mois dans des périodes historiques sélectionnées de concert avec notre expert, Miriem Amrani, responsable du programme Cohésion sociale à la Mission locale de Saint-Gilles.

Les deux idées maitresses qui ont guidé le parcours étaient :

- Depuis que le monde est monde, les humains se sont toujours déplacés.
- Les droits ne se donnent jamais, il faut se battre pour les obtenir.

Une troisième idée a été ajoutée :

- Ce que l’on entend dire aujourd’hui sur les immigrés était déjà dit à d’autres époques sur d’autres communautés.

En se repérant sur des cartes géographiques, en fabriquant et utilisant une ligne du temps, nous avons traversé de multiples migrations, de la préhistoire à aujourd’hui : les migrations de peuplement lors de la découverte des Amériques, la traite des esclaves, l’émigration flamande en Wallonie, et enfin l’immigration européenne dans le monde. Nous nous sommes aussi penchés sur l’immigration en Belgique, avec un arrêt particulier sur l’immigration marocaine.

Nous avons terminé ce parcours en recherchant des points communs avec les migrants d'aujourd'hui, tout en faisant un lien avec la situation des réfugiés et des sans-papiers avec Oscar Flores du CRER (Coordination contre les Rafles, les Expulsions et pour la Régularisation).

Une production écrite est venue terminer le tout, en s'appuyant sur une carte blanche de Philippe Courard, alors secrétaire d'État à l'Intégration sociale : *L'accueil des demandeurs d'asile en Belgique : une hospitalité véritable, un accueil juste et ferme*<sup>3</sup>.

### Comprendre la crise économique que nous traversons par l'histoire de l'économie de 1945 à nos jours

Nous avons eu la chance de travailler avec un expert, Raphaël El Graïbi, juriste au Syndicat des locataires, qui nous a 'raconté' l'économie comme une histoire, notre histoire. Et en nous racontant cette histoire, de la fin de la Seconde Guerre mondiale à nos jours, il nous a fait comprendre comment fonctionne l'économie ! En prenant des exemples concrets, en construisant des lignes du temps et en faisant des liens avec les pays d'origine des apprenants (Maroc, Guinée, Côte d'Ivoire, Congo, Nigéria...), nous sommes entrés dans les logiques économiques. On a parlé d'économie de marché et d'économie planifiée. On a parlé de la crise économique : d'où vient cette crise économique que l'Europe connaît actuellement ? quelles en sont les causes ? On a également élaboré des revendications, par rapport à l'emploi par exemple.

Ci-contre ce que les apprenants ont dit lors de l'évaluation finale.

---

<sup>3</sup> En ligne : [www.lachroniqueparlementaire.be/Demandeurs-d-asile-candidats-refugies-obligations-de-la-Belgique-Fedasil-Bovigny-Philippe-Courard](http://www.lachroniqueparlementaire.be/Demandeurs-d-asile-candidats-refugies-obligations-de-la-Belgique-Fedasil-Bovigny-Philippe-Courard)

### J'ai apprécié quand...

- Raphaël nous a expliqué la crise économique parce que ça concerne tout le monde : comment et quand la crise a commencé.
- Raphaël explique bien, même si tu n'as pas compris, il va t'expliquer jusqu'à ce que tu aies compris.
- J'ai aimé tout ce que Raphaël nous a dit parce que c'est une histoire intéressante.
- Il prend son temps à nous expliquer des choses importantes, avec lui c'est facile à comprendre.
- Les ressources des pays de l'Afrique et les échanges entre l'Europe et l'Amérique. J'ai tout aimé.
- J'ai appris de nouveaux mots et ce que cela veut dire, par exemple 'délocalisation'.
- Raphaël a parlé du fonctionnement de l'économie : l'argent trouvé pour acheter des choses ; l'Amérique a donné de l'argent pour la reconstruction de l'Europe mais pas gratuitement.
- J'ai appris des choses sur le prêt hypothécaire et sur les pensions.

### Je n'imaginai pas, je ne pensais pas que...

- Si on travaille en noir, on perd dans le futur (pour la pension).
- Que la Belgique a emprunté de l'argent à la Chine, à la Norvège et aux pays du Golfe.
- Nous qui ne savons pas lire et écrire, on peut comprendre certaines informations comme les Américains qui prêtent de l'argent aux Européens pour qu'ils achètent leurs produits.
- Qu'il y avait de la pauvreté en Europe après la guerre.
- J'ai été choquée par une injustice de l'État : les soldats magrébins<sup>4</sup> sont payés moins que les autres pour leur pension.
- Le plan Marshal : les Américains donnent de l'argent à l'Europe, font du commerce avec l'Europe, mais pas gratuitement.

---

<sup>4</sup> Soldats des anciennes colonies venues combattre auprès des troupes françaises contre l'occupant allemand.

## Discriminations et racisme

Nous sommes partis de situations vécues ou rapportées par les apprenants, liées à des discriminations. Notre expert, Gratia Pungu, travaillant alors au ministère de l'Emploi de la Région de Bruxelles-Capitale dans le cadre de la lutte contre les discriminations au travail, a également raconté une histoire de discrimination qu'elle avait vécue et a ensuite analysé cette histoire avec nous. L'accent a été mis sur la prise de conscience des préjugés que nous avons tous, de la représentation erronée que nous nous faisons de 'l'autre', ce qui peut conduire à la discrimination et au racisme.

L'analyse et la prise de conscience des mécanismes à l'œuvre lorsque nous usons de stéréotypes conduit à changer d'attitude ou de comportement.

Le visionnement de courts métrages nous a amenés au comment agir et à nous informer sur les lois belges antidiscrimination et antiracisme.

La lecture d'extraits du livre *Les Identités meurtrières* d'Amin Maalouf et la visite d'une exposition sur les Roms à La Maison du Livre de Saint-Gilles ont complété le cycle thématique.

En guise d'action finale, des affiches réalisées individuellement ont été présentées et commentées en public : affiche sur la discrimination liée au port du foulard, affiche sur la discrimination envers les Noirs dans l'accès au logement, affiche sur la discrimination à l'école (refus d'inscription d'un enfant issu de l'immigration dans l'enseignement spécialisé), affiche sur le refus de la discrimination, affiche sur tous types de discriminations. Et des saynètes élaborées en sous-groupes ont été jouées : discrimination à l'inscription dans une école, discrimination lors d'un contrôle de police, discrimination à l'égard d'une cliente noire dans un salon de coiffure.

## Nos doutes et difficultés

Après 5 années de fonctionnement de l'atelier, nous avons engrangé de nombreux acquis mais il reste néanmoins une série de questions face auxquelles nous sommes toujours en travail et en recherche :

- Comment faire en sorte que les apprenants s'approprient les/des concepts ?
- Comment travailler un thème scientifique (réchauffement climatique), alors que les apprenants n'ont pas les bases scientifiques pour appréhender la question ?
- Comment mettre en travail la question de l'athéisme et des croyances ?
- Comment faire adhérer le groupe à des démarches citoyennes plus visibles ?
- Comment assurer un suivi du contenu des ateliers pour que l'écart d'une semaine entre deux séances n'entraîne pas l'oubli ?
- Comment mettre en œuvre des pratiques dynamiques interactives quand nombre de séances importantes sont des apports d'informations ?

## Conditions nécessaires

Notre expérience nous a aussi permis de dégager une série de conditions qui nous semblent favoriser le bon fonctionnement de ce type d'atelier.

**Une coanimation** : être deux est précieux pour poser les bases de l'atelier, réfléchir ensemble et être critique par rapport aux activités menées.

**Un atelier hebdomadaire inscrit dans l'horaire de cours** permet de travailler à long terme, de lancer le processus et d'en mesurer quelques effets. Cela donne aussi la possibilité de faire référence aux activités passées. Le formateur pourrait imaginer, comme autre organisation du temps de formation, de consacrer deux ou trois fois par an deux semaines complètes à l'exploration d'un thème. Traiter des thématiques en deux séances n'aurait par contre pas beaucoup de sens ; c'est selon nous à éviter car le temps serait trop court et l'analyse pas assez approfondie.

**Un atelier construit dans la continuité** par la rédaction de synthèses des séances précédentes. Relire ces synthèses en début de séance permet d'assurer le suivi de l'atelier au fil du temps et de construire la réflexion et l'analyse sur les acquis du groupe.

**Un atelier constitué d'apprenants avancés et débutants** permet à l'atelier de s'enrichir d'apports plus diversifiés.

**Un atelier vécu hors du centre de formation<sup>5</sup>** permet de créer un espace/temps différent, met en confiance et autorise davantage l'expression, la communication et la confrontation.

## En guise de conclusion : ce qu'en disent les apprenants

Tous sont très intéressés par le contenu de l'atelier, le clament et disent qu'ils attendent ce moment avec impatience et bonheur. Ils disent aussi que l'atelier leur permet de comprendre le contexte général ainsi que leur propre vécu – « *On y parle de nous, de nos problèmes autrement... On y apprend nos droits...* » – et de constater que d'autres affrontent le même type de situations qu'eux.

L'atelier est source de connaissances nouvelles ; avec les informations reçues, les apprenants avancent sur leur propre chemin. Une personne mentionne que les informations recueillies l'ont aidée dans ses démarches pour justifier sa recherche d'emploi auprès d'Actiris.

Les apprenants disent leur fierté de leur première prise de parole pour montrer ce qu'ils ont travaillé, ce qu'ils ont compris devant d'autres, des inconnus, devant un autre groupe. Ils soulignent l'intérêt pris lors de débats citoyens organisés avec des invités qui les font réfléchir.

Ils soulignent le fonctionnement en sous-groupes, le travail constructif pour la réalisation d'une tâche et la valorisation du travail collectif. Ils apprécient les moments de 'bricolage' (passage par le graphisme).

---

5 L'atelier avait lieu dans d'autres locaux que ceux du Collectif Alpha.



Les apprenants des autres groupes (qui pouvaient au début faire le choix volontaire de participer à l'atelier) ont également manifesté un vif intérêt pour les problématiques traitées, l'apport de connaissances nouvelles et demandaient de pouvoir bénéficier de cet atelier les années suivantes.

Ils retiennent aussi les rencontres humaines avec certains des intervenants, ceux qui explicitent leur expérience ou la connaissance de ce qui se passe dans les pays d'origine des apprenants.

**Joëlle DUGAILLY et Anne LOONTJENS**  
Collectif Alpha

Traces :

*Un film* de 9 minutes, **Les ateliers du mardi**, réalisé par l'asbl Banlieues pour la rencontre internationale de l'Université Populaire, fin juin 2010 à Bruxelles

*Trois articles de presse*

**L'Université Populaire de Bruxelles et son ancrage saint-gillois**, par Pierre-Paul DUPONT, in *Village mondial*, n°33, hiver 2010, pp. 2-3, [www.mission-locale.be/saint-gilles/cohesion-sociale/images/stories/VillageMondial/villagemondial\\_33.pdf](http://www.mission-locale.be/saint-gilles/cohesion-sociale/images/stories/VillageMondial/villagemondial_33.pdf)

**Les ateliers du mardi de l'Université Populaire de Bruxelles : pour comprendre la et les crises !**, par Myriam AZAR, in *Village mondial*, n°34, pp. 10-11, [www.mission-locale.be/saint-gilles/cohesion-sociale/images/stories/VillageMondial/villagemondial\\_34.pdf](http://www.mission-locale.be/saint-gilles/cohesion-sociale/images/stories/VillageMondial/villagemondial_34.pdf)

**L'Université Populaire, un lieu d'émancipation**, par Matthieu HELLIN, in *Monde qui bouge*, 26 février 2010, [www.mondequibouge.be/index.php/2010/02/l'universite-populaire-un-lieu-d'emancipation](http://www.mondequibouge.be/index.php/2010/02/l'universite-populaire-un-lieu-d'emancipation)

# Débat entre apprenants : comment rendre l'école plus égalitaire ?

## Une réflexion qui se construit...



La démarche proposée ici est à situer dans un cadre beaucoup plus large : le travail autour de l'école, réalisé avec des apprenants de Bruxelles et de Wallonie, d'origines belge et étrangère, tous membres du réseau des apprenants de Lire et Ecrire. Cette démarche visait à mieux comprendre le fonctionnement inégalitaire du système scolaire afin de pouvoir agir. Une partie de ce processus a été expliquée dans un article précédent<sup>1</sup>. Après avoir retracé le cadre général, nous nous attacherons cette fois à présenter comment la question du tronc commun pour tous les élèves jusqu'à 16 ans a été placée au centre du débat.

Par Cécile BULENS

---

<sup>1</sup> Voir : Cécile BULENS et Magali JOSEPH, Comprendre et analyser le système scolaire avec les apprenants, in *Journal de l'alpha*, n°194, 3<sup>e</sup> trimestre 2014, pp. 40-56.

**LA DÉMARCHE** s'est développée en trois modules. **Dans le premier module**, nous sommes partis de nos réalités, de nos parcours scolaires, pour nous rendre compte qu'ils posent beaucoup de questions. Après avoir analysé le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles pour mieux le comprendre, nous avons réfléchi aux facteurs qui influencent la réussite ou l'échec. Lors de cette étape nous avons commencé à construire une pensée collective, à passer du 'je' au 'nous', ce qui nous a permis de voir que nos parcours ne sont pas seulement des histoires individuelles mais relèvent bien de phénomènes sociaux. Pour approfondir le sujet, une animation mettant en relief l'importance des capitaux (économique, culturel et social) dans la réussite scolaire a été proposée. Enfin, nous avons réfléchi à ce qui devrait changer et produit des messages (propositions) à l'attention de la Ministre et des enseignants. Au cours de cette formation, l'élément qui représentait la construction de notre savoir était un grand schéma du système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles.

**Lors du deuxième module**, ce qui représentait la construction de notre savoir était un grand mur, le mur de nos revendications, composé de briques de différentes couleurs : les briques de nos histoires (notre vécu) ; les briques des statistiques ; les briques des hypothèses des chercheurs ; les briques amenées par le débat avec des acteurs de l'école ; et enfin les briques avec des pistes de solutions.

**Il y eut lors de cette formation un premier débat.** Pour les animatrices, il s'agissait de favoriser la rencontre avec des acteurs du monde scolaire, d'analyser leurs arguments afin de voir qui pouvaient être nos alliés. Nous avons finalement réuni 5 personnes : Florent Chenu, chercheur spécialiste du redoublement à l'Université de Liège ; Pascal Chardome de la CGSP (Centrale Générale des Services Publics de la FGTB) ; Eugène Ernst de la CSC ; Bernard Hubien, représentant de l'UFAPEC (Union Francophone des Associations de Parents de l'Enseignement Catholique) ; Pierre Smets de CGé (Changements pour l'égalité).

Vu que nous pouvions compter sur un chercheur, il a été décidé qu'il présenterait les chiffres et les résultats d'études sur l'échec et le retard scolaire avant de passer au débat. Et nous avons préparé cette rencontre en faisant un travail préalable avec les apprenants afin qu'ils comprennent son exposé.

Si je me sens écoutée, je suis motivée pour apprendre.

Je me suis fâchée sur un professeur car il ne voulait pas expliquer quand je posais plusieurs fois la même question.

Dans ma classe, on s'est organisé en groupe d'entraide et on s'en est sorti. Ceux qui ne faisaient pas partie du groupe ne s'en sont pas sortis.

J'ai eu un professeur qui nous a motivés en nous faisant faire un film, de la photographie.

Je suis fâchée avec l'école parce que je n'ai rien appris. Je recevais des coups de règle sur les doigts quand je ne répondais pas bien à la question.

Dans la loi, l'école est gratuite. Dans la réalité elle est payante: inscription, voyage scolaire, matériel...

On oriente trop vite vers l'enseignement spécial. Et tous les diplômes n'ont pas la même valeur..

Des diplômes passés à l'étranger ne sont pas toujours équivalents à ceux passés en Belgique

Quand l'enfant a de gros problèmes de santé (longue maladie), redoubler a un sens.

### Nos premières briques à partir de notre vécu...

Nous avons ensuite consacré un temps à voir ce qu'on attendait du débat et à réfléchir à comment y prendre notre place. Il a été décidé, entre autres, que chacun des participants choisirait un intervenant qu'il suivrait plus attentivement. Il a aussi été décidé de présenter la formation aux intervenants et de leur ouvrir les portes des locaux à la fin du débat pour qu'ils puissent voir le travail déjà réalisé.

Lors de la soirée de rencontre, un membre du groupe a présenté aux intervenants le réseau et son travail sur la thématique de l'école. Des participants leur ont ensuite posé les trois grandes questions sur lesquelles le groupe souhaitait avoir des réponses : Est-ce que le redoublement aide les enfants ? Pourquoi la Ministre a-t-elle décidé de supprimer le redoublement ?<sup>2</sup>

<sup>2</sup> À l'occasion de la rentrée scolaire 2011, la ministre de l'Enseignement obligatoire, Marie-Dominique Simonet, avait affirmé que la lutte contre l'échec scolaire serait plus que jamais sa priorité et annonçait la mise en place d'un « vaste projet visant à inciter les équipes pédagogiques à ne plus pratiquer le redoublement en cours de cycle », l'objectif étant de « faire en sorte que les élèves n'aient plus besoin de redoubler parce que les compétences seraient acquises ». Voir : Laurent GÉRARD, *Vers la fin du redoublement à l'école*, in *La Libre.be*, 1<sup>er</sup> septembre 2011, [www.lalibre.be/actu/belgique/vers-la-fin-du-redoublement-a-l-ecole-51b73221e4b0de6db97550e6](http://www.lalibre.be/actu/belgique/vers-la-fin-du-redoublement-a-l-ecole-51b73221e4b0de6db97550e6)

Si on supprime le redoublement, que va-t-on mettre en place pour aider les enfants en échec ? En lien avec ces questions, le chercheur a présenté les résultats de différentes études, puis les autres invités ont exprimé la position de leur organisme respectif. Un dernier jeu de questions-réponses est venu clore le débat, suivi par des échanges informels.

Le lendemain, des sous-groupes ont été formés sur base du choix fait le jour précédent, tous les participants qui s'étaient attachés aux propos d'un intervenant se rassemblant dans un même sous-groupe. Chaque sous-groupe a fait une synthèse de ce que 'son' intervenant avait dit.

### Le représentant de l'UFAPEC

- Les parents jouent un rôle dans l'école.
- Les parents ont le droit de dire quelque chose sur le parcours de leur enfant.
- Une bonne école doit permettre à tous les enfants de trouver une place dans la société à la sortie de l'école.
- Si vous avez une bonne relation avec les profs et l'école, ça se passera bien pour votre enfant, il n'aura plus d'échec.
- Les profs doivent bien maîtriser le français, peu importe la matière.
- Si des élèves sont en difficulté, on travaille ces difficultés avec tous les élèves dans la classe. C'est une manière de lutter contre l'échec scolaire.

### Les représentants de la CSC et de la CGSP

*Opinions et constats :*

- Le redoublement n'est pas une bonne solution.
- Le redoublement coûte 1 million d'euros par jour (365 millions par an). C'est le salaire de 9.000 profs pour un an.
- Un prof qui a beaucoup d'échecs dans sa classe doit se poser des questions.
- Les syndicats doivent convaincre les profs d'abandonner le redoublement.

*Propositions :*

- Que l’argent du redoublement soit réinjecté dans l’école. On abandonne le redoublement.
- Que l’on s’adapte à chaque type d’enfant. Il faut être inégalitaire pour aller vers l’égalité (équité).
- Un tronc commun pour tous les élèves jusque 16 ans.
- Pour des évaluations externes comme le CEB.
- Côté méthodes, il faut s’adapter aux besoins des enfants : pour ceux qui vont plus vite, du sport, des matières artistiques, techniques,... ; pour ceux qui vont moins vite, de la remédiation tout de suite.

À partir des informations reçues, le groupe a élaboré de nouvelles briques de vécus, de données statistiques, d’hypothèses, de pistes de solutions. Ces dernières ont été ajoutées à celles qui avaient déjà été proposées par le groupe sur base du travail antérieur. Et toutes les pistes de solution ont été discutées, certaines recevant l’approbation de tous, d’autres pas.

Une des pistes qui a soulevé beaucoup de questions était celle relative au tronc commun, car au départ les apprenants n’en avaient qu’une vague idée. Or les statistiques, celles de PISA notamment, montrent que les pays champions de l’égalité sont ceux qui ont un tronc commun plus long et beaucoup de chercheurs insistent sur le tronc commun comme solution aux problèmes de l’enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous avons donc décidé de consacrer le troisième module à cette thématique.

**Pour démarrer ce troisième module**, après une activité de mise en route pour se rappeler les moments les plus importants des deux premiers modules, nous sommes repartis des briques pour réaliser un travail de regroupement, de classement et de catégorisation des briques contenant des propositions et donner un titre aux catégories ainsi formées.

Ensuite, pour aborder le tronc commun, nous avons demandé aux participants répartis en sous-groupes d'élaborer un projet de tronc commun sur base des questions suivantes :

- De quel âge à quel âge ?
- Quel contenu ? Quelles matières ?
- Pourquoi ces matières ?
- Quel temps doit être consacré à chacune de ces matières : beaucoup, moyen, un peu ?

**Travail en sous-groupes : Quelles matières pour le tronc commun ? Pourquoi ? À quel âge ? Quel temps y consacrer ?**

Photos : Lire et Ecrire Communauté française

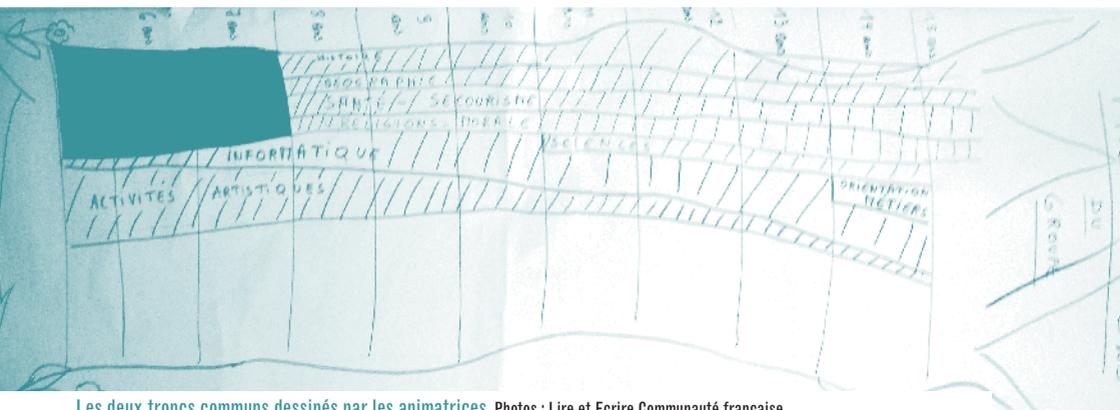
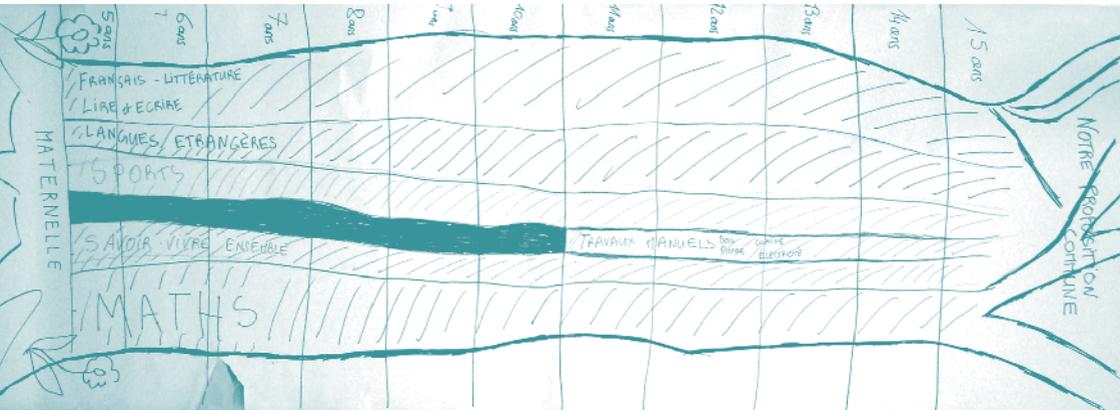


QUELLES MATIÈRES ?	POURQUOI CES MATIÈRES ?
NÉERLANDAIS, ALLEMAND, ANGLAIS	POUR COMMUNIQUER DANS LE MÊME PAYS, POUR TROUVER UN EMPLOI. L'ANGLAIS EST LA LANGUE DE L'INFORMATIQUE ET DES RELATIONS INTERNATIONALES.
FRANÇAIS	POUR BIEN PARLER, ÉVITER LES ÉCHECS, AVOIR DES OUTILS DE BASE, ACQUÉRIR LA RICHESSE DE LA LANGUE, COMPRENDRE LE MONDE, DANS LA VIE DE TOUS LES JOURS.
INFORMATIQUE	POUR RECHERCHER DES INFOS, FAIRE PRENDRE CONSCIENCE DES DANGERS DE L'INFORMATIQUE.
MATHÉMATIQUES	INDISPENSABLES DANS TOUTES LES SITUATIONS DE LA VIE, POUR LA VIE DE TOUS LES JOURS, C'EST LA BASE POUR LES FUTURS MÉTIERS, DÉVELOPPER LA LOGIQUE ET LE RAISONNEMENT.

<b>HISTOIRE</b>	POUR COMPRENDRE L'ÉVOLUTION DE LA SOCIÉTÉ (LA GUERRE, LES DIFFÉRENTES CULTURES,...), ÉVITER LES MÊMES ERREURS, CONNAÎTRE L'ÉVOLUTION DU MONDE, DÉVELOPPER L'ESPRIT CRITIQUE ET UN POINT DE VUE POLITIQUE.
<b>GÉOGRAPHIE</b>	POUR CONNAÎTRE LE MONDE.
<b>VIVRE ENSEMBLE</b>	POUR LUTTER CONTRE LE RACISME ET LES PRÉJUGÉS, POUR PLUS DE RESPECT, POUR ÉVITER LES BAGARRES, POUR NE PAS JUGER NI SE MOQUER.
<b>AIDE À L'ORIENTATION VERS UN FUTUR MÉTIER</b>	POUR QUE CHAQUE ÉLÈVE PUISSE CHOISIR UN MÉTIER QUI VA LUI PLAIRE.
<b>POÉSIE</b>	POUR S'ÉVADER, RÊVER, CRÉER, ÉCRIRE DES LIVRES,...
<b>CUISINE</b>	POUR MANGER SAINEMENT (PAS TOUJOURS DES PLATS PRÉPARÉS), POUR LE PLAISIR DE RÉALISER DE BONNES RECETTES,...
<b>ÉDUCATION PHYSIQUE (= GYMNASTIQUE)</b>	C'EST UN BESOIN, IL FAUT LIBÉRER L'ÉNERGIE. POUR LA DISCIPLINE, L'ESPRIT D'ÉQUIPE, LA SANTÉ. POUR SE DÉTENDRE, POUR SE DÉFOULER, ÊTRE CALME EN CLASSE.
<b>SCIENCES</b>	POUR COMPRENDRE LE MONDE, COMMENT ÇA MARCHE.
<b>POLITIQUE</b>	POUR QUE LES ÉLÈVES AIENT UN REGARD CRITIQUE SUR CE QUE DIT LE PROF ET SUR LES INFORMATIONS EN GÉNÉRAL.
<b>TRAVAIL DU BOIS ET DE LA PIERRE</b>	POUR PROTÉGER LA NATURE, SE RAPPELER DES ANCIENS MÉTIERS, FORMER DES PETITS ARTISANS.
<b>RELIGIONS, MORALE</b>	POUR LE RESPECT, CONNAÎTRE LA CULTURE DES AUTRES.
<b>ACTIVITÉS ARTISTIQUES (PLASTICINE, THÉÂTRE, PEINTURE, DESSIN,...)</b>	POUR LA DÉTENTE, LA CRÉATIVITÉ, L'EXPRESSION.
<b>ACTIVITÉS MANUELLES (ÉLECTRICITÉ, RECYCLAGE, MENUISERIE, RESTAURATION, SOUDURE, COUTURE,...)</b>	POUR APPRENDRE UN MÉTIER, POUR LA VIE DE TOUS LES JOURS.
<b>EXCURSIONS, VISITES, DIVERTISSEMENTS</b>	POUR LA DÉTENTE, PRENDRE L'AIR, APPRENDRE. TOUJOURS À FAIRE EN LIEN AVEC D'AUTRES ACTIVITÉS.
<b>SANTÉ, SECOURISME</b>	POUR AVOIR LA SANTÉ, DE L'HYGIÈNE, AIDER LES AUTRES.

Ce travail a donné lieu à une réflexion enrichissante sur les enjeux de l'école et ses liens avec la société. En effet, un des facteurs de désintérêt des jeunes est bien qu'ils ne voient aucun lien entre ce que l'école leur enseigne et le monde dans lequel ils vivent. Réfléchir au sens des matières mises dans le curriculum scolaire, à ce qu'elles permettent de construire chez l'enfant et le jeune est un exercice intéressant.

Sur base des travaux des sous-groupes, les animatrices ont dessiné deux profils de tronc commun, un avec les propositions acceptées par tous et un autre avec des options proposées par certains groupes mais qui ne faisaient pas l'unanimité.



Les deux tronc communs dessinés par les animatrices. Photos : Lire et Ecrire Communauté française

Ces deux schémas sont les supports visuels qui nous ont accompagnés tout au long du module de formation. Plus tard, nous y avons ajouté un troisième, celui du tronc commun finlandais. Nous avons en effet proposé aux apprenants d'aller voir dans ce pays, champion de l'égalité scolaire, ce qui s'y passe. Pour cela, nous avons visionné un montage de deux émissions qui en parlent, *L'école à bout de souffle*<sup>3</sup> et *Échec scolaire : notre enseignement est-il discriminatoire ?*<sup>4</sup>, en demandant aux participants d'avoir en tête trois questions : Pourquoi et comment la Finlande a-t-elle mis en place le tronc commun ? Qu'est-ce qu'il y a de bien dans ce modèle ? Qu'est-ce qui nous pose question ?

Nous nous sommes ensuite retrouvés en sous-groupes pour répondre à ces questions, sur base de ce que nous avions vu.

### Pourquoi et comment ont-ils mis en place le tronc commun en Finlande ?

- Pour qu'il y ait moins d'inégalités. Une école plus égalitaire pour une société plus égalitaire.
- Pour qu'il n'y ait plus d'enfants sur le côté.
- À cause du taux d'échecs avant 1970.
- Il y a moins d'écart entre pauvres et riches.
- Une loi a été votée pour plus d'égalité. Il y a eu une volonté politique.
- Chacun a son talent et son rythme. Il faut donner ses chances à chacun.
- Ça a été un long travail pour y arriver.
- Il a fallu convaincre les parents que la qualité n'allait pas baisser.

<sup>3</sup> Documentaire de Marina JULIENNE, diffusé le 10 janvier 2012 sur France 5 (voir : <http://meritezle.com/2012/03/04/lecole-a-bout-de-souffle-un-documentaire-de-plus>).

<sup>4</sup> Documentaire de Jean-Claude DEFOSSÉ, diffusé par la RTBF le 19 septembre 2012 dans *Questions à la une*.



De retour en sous-groupes autour de trois questions : Pourquoi et comment ont-ils mis en place le tronc commun en Finlande ? Qu'est-ce qu'il y a de bien dans le modèle finlandais ? Qu'est-ce qui nous pose question ? Photo : Lire et Ecrire Communauté française

### Qu'est-ce qu'il y a de bien dans le modèle finlandais ?

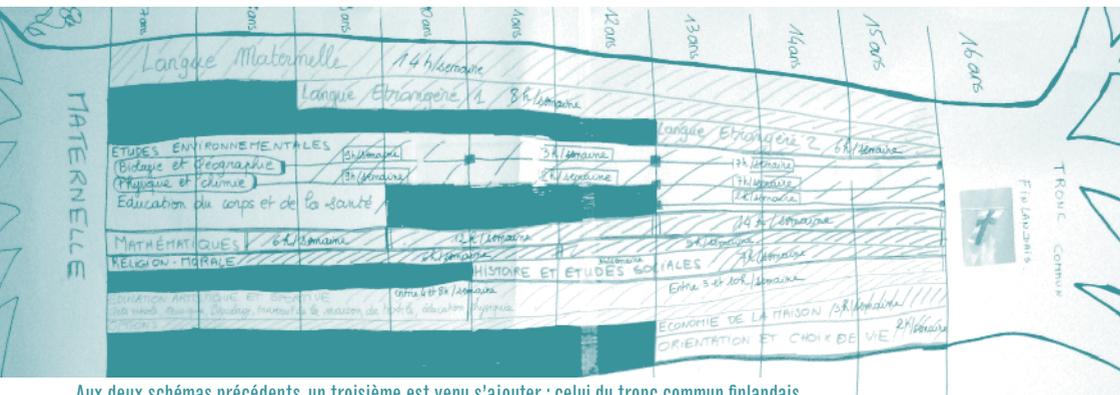
- Pas de barrière dans l'école, les enfants entrent et sortent librement. L'enfant doit prendre ses responsabilités.
- Presque pas de redoublement, 2 sur 600 par année.
- Un professeur spécialisé pour la remédiation.
- Le plaisir de lire.
- L'informatique partout, dans toutes les branches et même chez les petits.
- Ce ne sont pas les enfants qui s'adaptent aux profs, ce sont les profs qui s'adaptent aux enfants.
- 22 nationalités dans une école, ça ne pose pas de problèmes.
- Une pause de 10 minutes après chaque cours (relaxation).
- L'école finit à 14 heures.
- Des petites classes (15 élèves) avec 3 professeurs et 1 stagiaire.

- Dès qu'un enfant a des difficultés, il est pris en charge par un professeur qui explique le même programme, mais de façon adaptée, avec d'autres méthodes.
- Les professeurs sont universitaires (même ceux de maternelles). Il y a de bons profs qui ont une bonne formation, on valorise les professeurs.
- On apprend à lire mais de façon relax (couché en dessous de la chaise) et à partir de jeux.
- Filles et garçons ont le même programme (couture, cuisine, brico,...).
- Les enfants étrangers apprennent le finnois mais ils ont des cours en plus dans leur langue maternelle.
- On ne choisit pas son école, on est inscrit à l'école la plus proche.
- Le directeur choisit ses professeurs, il y a une grande liberté pour les directeurs et les enseignants.
- Il y a un site pour communiquer avec les parents, ils utilisent des logos faciles à comprendre.
- Le prof utilise le bic vert au lieu du bic rouge.
- On varie les exercices et les activités.
- Le professionnel est aussi bon que le général. On valorise le professionnel.
- Les élèves pauvres et les élèves riches sont ensemble dans la même école et dans la même classe.
- Les enseignants travaillent en équipe et rien n'est figé.

### Qu'est-ce qui nous pose question ? Nos remarques

- Pourquoi on n'a pas ça en Belgique ? Tout ce qu'on demande se retrouve ici dans le système finlandais. Comment mettre ça en place en Belgique ?
- Pourquoi les politiciens ne s'inspirent-ils pas de cet exemple ?
- Il y a moins d'inégalités dans la société finlandaise (par exemple dans les logements HLM, les maisons sont en bon état), ça doit avoir aussi une conséquence.
- Ils sont fiers de leur système, il fonctionne bien dans tout le pays.
- Les jeunes filles peuvent porter le voile, il n'y a pas de différence, pas de discrimination.

- On est étonnés : tous les élèves rêvent de devenir professeurs.
- Que fait-on avec les enfants difficiles ?
- Les évaluations des élèves : comment ça se passe ?
- Combien de temps a-t-il fallu pour voir les résultats du changement ?
- Pourquoi le fait d'avoir beaucoup de nationalités pose problème chez nous et pas chez eux ?
- Est-ce qu'il y a du chômage en Finlande ? De l'emploi pour tous ?



Aux deux schémas précédents, un troisième est venu s'ajouter : celui du tronc commun finlandais.

Photo : Lire et Ecrire Communauté française

Nous avons ensuite analysé et comparé le tronc commun finlandais avec celui que nous avons proposé et qui avait fait l'unanimité au sein du groupe. Et nous avons pu constater qu'ils avaient plusieurs points communs.

Avec l'aide de Florent Chenu de l'Université de Liège, nous nous sommes aussi penchés une après-midi sur les autres dysfonctionnements de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, et notamment le redoublement.

**Et le débat me direz-vous ?** Il est arrivé en fin de formation. Il nous semblait en effet fondamental de pouvoir l'organiser après une longue réflexion et après que le groupe se soit doté d'arguments solides. De notre point de vue, le débat doit être un outil pour nous aider à construire un argumentaire et pouvoir répondre à ce que disent ceux qui sont réfractaires aux changements dans le système scolaire, qu'ils soient parents, enseignants ou politiques.

Aussi une étape préalable a été de réaliser en commun une synthèse de tout ce qui avait déjà été travaillé au cours de ce troisième module, ainsi que des points importants ressortis des deux modules précédents.

Pour mettre les participants dans l'ambiance, nous avons visionné un faux journal télévisé : « *Nous sommes en 2019, le Parlement va décider que le tronc commun entrera en vigueur en 2020, ce qui crée beaucoup de remous : bagarres au Parlement, manifestations violentes d'étudiants, manifestations de parents et d'enseignants.* »

Nous nous sommes ensuite divisés en deux groupes : celui des 'pour' et celui des 'contre' le tronc commun. Chaque groupe devait réfléchir à des arguments soit en faveur, soit en défaveur du tronc commun. Il devait aussi choisir trois représentants pour aller défendre les arguments du groupe contre ceux de l'autre groupe sur le plateau de télévision : un au nom du ministère de l'Éducation, un au nom des syndicats d'enseignants et un au nom des associations de parents. Ce jeu de rôle a été un vrai moment de plaisir. Et tout le monde se souviendra du ministre 'Non'...

Sur le plateau de télévision, les représentants du Ministère, des enseignants et des associations de parents défendant leurs arguments respectifs... Photo : Lire et Ecrire Communauté française



Après le débat, trois sous-groupes se sont reformés en rassemblant les participants qui avaient pris la parole au nom du Ministère dans le premier sous-groupe, au nom des enseignants dans le deuxième et au nom des associations de parents dans le troisième. L'objectif était de reprendre les principaux arguments qui avaient été présentés lors du débat et d'écrire, sur des papiers verts, les arguments en faveur du redoublement et, sur des papiers roses, les arguments contre le redoublement. Un travail de classification s'en est suivi et une analyse plus approfondie des arguments à faveur a eu lieu.

Ensuite, chacun a reçu des gommettes vertes. Il devait lire les feuilles et coller une gommette sur les arguments avec lesquels il était d'accord. Sur base de la réflexion individuelle de chacun, la position du groupe a pu se construire et se renforcer. Les arguments qui remportaient une grosse majorité d'approbations n'étaient pas mis en discussion. Les autres oui, et certains, après la discussion étaient adoptés, d'autres pas.

Chacun devait coller une gommette sur les arguments du débat avec lesquels il était d'accord.

Photo : Lire et Ecrire Communauté française



**Quel fut l'intérêt de ces débats ?** Le débat avec des acteurs externes a permis d'entrer dans l'analyse du discours : Que dit l'autre ? Ai-je bien compris ? Quel contenu y a-t-il derrière ses paroles ? Cherche-t-il à nous convaincre ? Si oui, dans quels sens ? Ce débat a aussi permis de voir avec qui on voudrait s'allier, les organismes avec qui reprendre contact plus tard pour nouer des liens plus étroits pour que la voix des illettrés soit entendue dans le débat sur l'école.

Le débat en interne a quant à lui permis, puisqu'il fallait chercher des arguments solides, de déconstruire et de dépasser les arguments bateau, ceux qu'on entend habituellement à la radio et à la télévision. Il a aussi permis de se décentrer : « *Je ne suis plus moi, je deviens l'enseignant ou le ministre.* » Que dirait-il ? Quelle est sa réalité à partir de laquelle il construit et défend son point de vue ? Le faux JT où l'on voyait la vraie Hadja Lahbib<sup>5</sup> expliquer que des bagarres avaient éclaté au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a surpris les participants qui ont cru pendant quelques minutes que c'était vrai. Et leur a fait prendre conscience que le tronc commun pourrait bien devenir sous peu un enjeu politique et qu'il valait la peine de chercher des arguments solides pour le défendre. L'animatrice jouant à merveille le rôle de la journaliste politique a aussi facilité l'expression et la réflexion de tous.

Il importe de souligner qu'il est fondamental de consacrer beaucoup de temps à préparer ces débats et de savoir pourquoi on choisit la voie du débat pour travailler : en quoi le débat va contribuer à l'analyse et à la réflexion, à la déconstruction des discours politiques, à la construction d'une position commune et, plus largement, à davantage de citoyenneté...

**Cécile BULENS**

Lire et Ecrire Communauté française

---

<sup>5</sup> Réalisatrice, journaliste et présentatrice à la RTBF.

# Former les travailleurs aux questions de société

## Une priorité, un engagement



Depuis 2011, les mouvements ouvriers – chrétien et socialiste – fondateurs de Lire et Ecrire Bruxelles<sup>1</sup>, organisent 6 journées de travail par an sur les ‘questions de société’ qui traversent notre pratique d’alphabétisation, à destination des travailleurs du secteur. Cet article vise à décrire et analyser le contexte de cette expérience, son déroulement, les pédagogies mises en œuvre, les richesses et les limites du projet.

Par Alain LEDUC

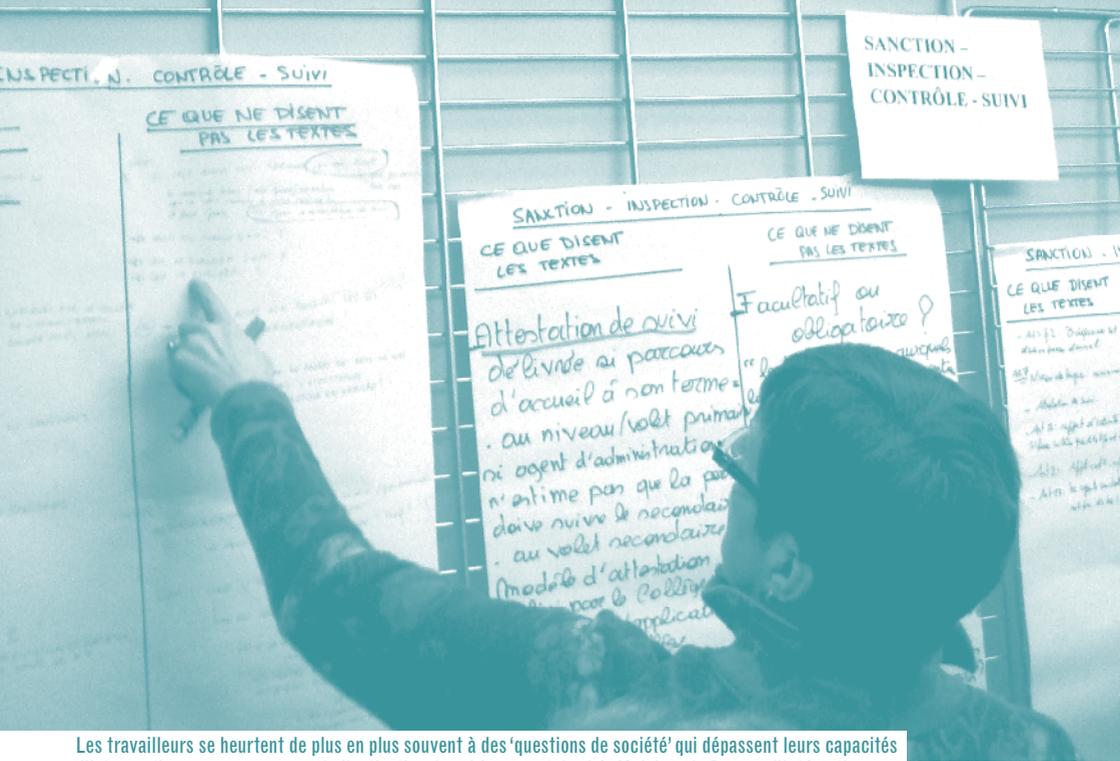
---

<sup>1</sup> Les associations d’éducation permanente du MOC de Bruxelles et ses associations constitutives d’une part, de la FGTB de Bruxelles et les associations bruxelloises de la mouvance socialiste d’autre part (statuts coordonnés de Lire et Ecrire Bruxelles, 2005).

**D**ÉPUIS 2011, le Conseil d'administration de Lire et Ecrire Bruxelles a décidé de consacrer 3 journées par semestre (donc 6 jours par an) au travail de 'questions de société' (QDS) avec tous les travailleurs de l'association, en élargissant parfois à d'autres travailleurs du réseau bruxellois d'alphabétisation.

Si le Conseil d'administration estimait que le domaine des formations 'pédagogiques' était largement et pertinemment couvert par l'association, les travailleurs – notamment les formateurs, mais aussi le personnel administratif et les cadres – se heurtaient de plus en plus souvent à des 'questions de société' qui dépassaient leurs capacités d'intervention. Nous pensons par exemple aux pressions liées au déficit de places en alpha, à l'activation des chômeurs par le Plan d'Accompagnement des Chômeurs et des bénéficiaires du Revenu d'Intégration Sociale ou de l'aide sociale, aux demandes d'attestations de toutes sortes, à la problématique de l'accueil des primoarrivants, au turnover dans les cours, à la complexification des exigences des pouvoirs publics au niveau administratif, ou au poids croissant de la 'responsabilisation' des cadres dans les dispositifs qu'ils pilotent...

Il s'agissait aussi de renforcer la formation des travailleurs de Lire et Ecrire Bruxelles – et du réseau – pour leur permettre de mettre en œuvre le programme d'action pluriannuel de l'association dans le cadre du décret Éducation permanente. L'objectif de ces journées était donc d'armer les travailleurs avec des outils d'analyse sociale et de contribuer à la transformation sociale en lien avec les deux mouvements porteurs de Lire et Ecrire Bruxelles. Ces journées QDS étant éminemment 'politiques' et devant permettre de prendre du recul par rapport aux situations quotidiennes, elles ont été confiées à deux organismes de formation issus des mouvances ouvrières chrétienne (le CIEP de Bruxelles) et socialiste (le Collectif Formation Société asbl), tous deux formateurs agréés à l'axe 2 du décret Éducation permanente.



Les travailleurs se heurtent de plus en plus souvent à des 'questions de société' qui dépassent leurs capacités d'intervention, comme par exemple l'activation des chômeurs et des bénéficiaires du Revenu d'Intégration Sociale, les demandes d'attestations de toutes sortes... Photo : CFS asbl

Concrètement, pour permettre à tous de participer, les cours sont suspendus et la participation est obligatoire pour tous les travailleurs de l'association. Environ 120 personnes participent à ces journées QDS, organisées en 8 groupes de formation de 15 personnes chacun. Chaque cycle de 3 jours est organisé autour d'une thématique, celle-ci pouvant être déclinée de manière spécifique dans chaque groupe. Chaque fois que c'est possible, les travailleurs choisissent le groupe auquel ils vont participer.

## Les thématiques travaillées

Le premier cycle s'est déroulé en 2011, sous la même forme aux premier et second semestres, sous le titre fondateur **questions de société**. Il a abordé 8 thématiques issues et en lien avec les pratiques professionnelles des formateurs : comment fonctionne l'économie capitaliste ? qu'est-ce que le précaire ? comment gérer la diversité culturelle ? par une approche philosophique

du 'vivre ensemble' ? qu'est-ce que l'émancipation ? comment combattre la pensée unique ? quelle école de la réussite ? quelle égalité des genres ? Chaque travailleur a choisi un groupe au premier semestre, un autre au second semestre.

En 2012, les QDS se structuraient autour de la thématique de l'austérité, au premier comme au second semestre : **comprendre la crise, combattre l'austérité**. Le programme précisait : « *Dans ce contexte marqué par les débats permanents autour des 'économies à réaliser', comment comprendre et défendre que 'l'austérité n'est pas une fatalité' ? Comment assainir une situation socioéconomique difficile sans porter préjudice aux personnes précarisées ? À ces questionnements répond notre participation aux mobilisations du front commun syndical de décembre 2011 (manifestation nationale) et de janvier 2012 (grève nationale interprofessionnelle)<sup>2</sup>. Par ailleurs, des questions qui engagent notre avenir continuent de faire la une de l'actualité. Nous devons en comprendre les enjeux et être à même d'interpeler les acteurs politiques et d'en débattre avec eux, notre avenir en dépend : faut-il repousser l'âge de la pension ? la liaison des salaires à l'index est-elle un obstacle à notre compétitivité ? quelle est cette Europe qui nous impose des normes budgétaires ? les allocations de chômage des jeunes sont-elles menacées ? comment sauvegarder notre système de sécurité sociale ? ».*

Se pose à nous également la question des services publics, de l'évolution du précaire, des primoarrivants, de la dette publique et de la financiarisation de l'économie. À l'évidence, il y a une grande continuité dans les thèmes abordés. L'objectif affiché par le CA est de former les travailleurs de l'alphabétisation « *pour qu'ils s'approprient les enjeux sociaux actuels et participent au mouvement social sans être instrumentalisés* ». Ainsi formés, ils manifestent en toute connaissance de cause et peuvent intervenir dans les groupes pour former les apprenants à ces mêmes enjeux et les mobiliser pour participer avec eux au mouvement social.

---

<sup>2</sup> Participation poursuivie l'année suivante avec l'action du 30 septembre 2013, initiée par la Plateforme pour la prospérité et contre les inégalités et qui avait précisément pour objet de rappeler la nécessité de mettre un terme aux inégalités entre les riches et les pauvres dans notre société.

Au premier semestre 2013, les QDS ont été consacrées aux thématiques d'action que Lire et Ecrire a définies pour l'axe 1 du décret Éducation permanente pour la programmation 2012-2016, à savoir **les droits culturels, les droits sociaux, les droits politiques et les droits à l'information**.

Après une pause liée à la réorganisation interne de Lire et Ecrire Bruxelles, en mai 2014, les QDS ont été consacrées à une analyse de l'**État social actif**, au travers de 3 approches : comprendre l'origine et la nature de l'État social actif (à partir d'un apport de Bernard Conter), en quoi a-t-il modifié le travail social ? (à partir d'apports d'Abraham Franssen), quelles alternatives/résistances possibles ? Ici la thématique est la même pour tous les groupes en formation, la seule spécificité étant l'approche particulière de chacun des 8 formateurs.

L'objectif est de former les travailleurs de l'alphabétisation pour qu'ils s'approprient les enjeux sociaux actuels et participent au mouvement social sans être instrumentalisés. Et qu'ils forment à leur tour les apprenants... Photo : GFS asbl



## Comment ces journées sont-elles pilotées ?

Ces journées tentent<sup>3</sup> de s'inscrire dans une logique d'éducation populaire 'intégrée', au sens de Christian Maurel, « *l'éducation du peuple, par le peuple et pour le peuple* ». Pour ce sociologue et intervenant à l'Université Populaire du Pays d'Aix, l'éducation populaire est « *l'ensemble des pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent à la transformation sociale et politique, travaillent à l'émancipation des individus et du peuple, et augmentent leur puissance démocratique d'agir* »<sup>4</sup>.

Il s'agit, en amont, de mobiliser les savoirs d'expérience des travailleurs, puis de confronter ces savoirs avec les savoirs académiques pendant les journées de formation, de capitaliser ensuite ces apports par l'écriture (recherches), pour, en aval, augmenter la puissance d'agir des participants (qu'est-ce qui a changé après la formation ?). Une démarche qui s'articule donc autour de 4 temps.

### En amont : puiser dans les 'savoirs chauds'...

En amont, nous tentons de partir des expériences des travailleurs de Lire et Ecrire, notamment dans deux domaines :

- Dégager les questions qui se posent à eux et à leurs apprenants pour créer des journées QDS en phase avec ces questions<sup>5</sup>.
- Valoriser leurs savoirs d'expérience issus de leur itinéraire de vie et de leur pratique professionnelle.

Au vu des itinéraires de vie et de la composition multiculturelle du personnel de Lire et Ecrire Bruxelles, ces savoirs sont particulièrement riches à faire émerger et à travailler. Et ces travailleurs qui font état de leurs questionnements se font également le relai des questions que posent les analphabètes.

<sup>3</sup> Tenter = essayer de..., indique une intention, parfois réalisée, parfois pas.

<sup>4</sup> MAUREL Christian, *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, L'Harmattan, 2010.

<sup>5</sup> Nous travaillons ici en nous appuyant sur les témoignages et dynamiques issues de nos pratiques d'éducation populaire (axe 1 du décret).

Autant d'éléments et de savoirs qui nous interpellent et vis-à-vis desquels il nous faut prendre de la distance pour pouvoir les travailler.

Nous nous référons ici aux travaux de Miguel Benasayag, et à son expérience dans les Universités Populaires - Laboratoires sociaux de la Cité des 4000 et de Ris-Orangis<sup>6</sup>. « *Le travail de Miguel Benasayag part de l'hypothèse suivante : un mode de savoir est à la fois le produit, et une manière de légitimer et de permettre le fonctionnement d'un certain type de pouvoir. Dans notre société le savoir technique dominant prétend à une hégémonie sur l'ensemble de nos vies : l'éducation, la santé, l'alimentation, le lien social, etc. Cette hégémonie est liée au pouvoir omniprésent des 'experts', managers, gestionnaires, etc. Le savoir sur l'expérience notamment est totalement dévalorisé. La problématique des laboratoires sociaux est de travailler ces savoirs assujettis, minoritaires. On pâtit de beaucoup de choses, la question est de trouver comment transformer ce pàtir en un savoir sur ce qui nous affecte, et retrouver ainsi une puissance d'agir sur le monde.* »<sup>7</sup>

Une autre approche – convergente – est celle de Vincent de Gaulejac qui se définit comme 'sociologue clinicien' et a notamment travaillé sur la souffrance au travail<sup>8</sup>. Son approche le conduit à intégrer la parole des travailleurs en souffrance. Dans les QDS, cette approche a par exemple permis de mettre en évidence une profonde souffrance des travailleurs de première ligne, en lien avec la pression sur le public analphabète, et par ricochet sur les accueillants et les formateurs. Un exposé de l'agente d'accueil et d'orientation de Molenbeek, Kasmia Chafik, a ainsi été le point de départ d'une des formations QDS.

---

6 Miguel Benasayag, philosophe et psychanalyste français, intervient de manière régulière dans le Laboratoire social de l'Université Populaire de Ris-Orangis, dont la philosophie de travail et les comptes rendus de séances sont capitalisés sur le site [www.mjcris.org/up\\_laboratoireSocial\\_index.html](http://www.mjcris.org/up_laboratoireSocial_index.html)

7 Guillermo KOZLOWSKI, chercheur à Collectif Formation Société asbl (CFS), après avoir participé à l'Université Populaire de la Cité des 4000.

8 de GAULEJAC Vincent, *Travail, les raisons de la colère*, Seuil, 2011.

## Une intervention de formation

Les 3 journées d'intervention dans les QDS sont centrées sur la formation, définie comme un processus qui vise à la confrontation des représentations et des savoirs d'expérience des travailleurs avec des savoirs académiques amenés par des personnes ressources externes.

S'appuyant sur les représentations des participants, le rôle de l'animateur est alors d'impulser une démarche de déconstruction avec pour objectif de coconstruire de nouvelles représentations et de créer de nouveaux savoirs qui renforcent la 'puissance d'agir' des participants et contribuent à la transformation sociale. Un exposé a par exemple déconstruit la question de la fiscalité : personne n'aime payer des impôts... et pourtant l'ensemble de nos activités à Lire et Ecrire, les salaires des travailleurs (ACS) et les allocations des participants sont financés sur base de l'impôt. À cette occasion, un exposé d'Ahmed Laaouej, expert à l'IEV (Institut Emile Vandervelde) sur cette question, a permis de modifier notre perception des impôts et de commencer à penser ce que pourrait être une 'fiscalité juste'.

Le processus de reconstruction s'appuie sur des apports théoriques et sur les savoirs d'expérience. Franck Lepage parlerait ici de confrontation des 'savoirs chauds' et des 'savoirs froids'. *« On pourrait définir la conférence gesticulée<sup>9</sup> comme la rencontre entre des savoirs chauds et des savoirs froids. Cela ne donne pas un savoir tiède, cela donne un orage ! Les savoirs 'chauds' : savoirs 'illégitimes', savoirs populaires, savoirs politiques, savoirs de l'expérience... savoirs utiles pour de l'action collective... (...) Les savoirs 'froids' : l'université publie d'excellentes analyses politiques, sociologiques, sur tous les sujets dont nous avons besoin... Boltanski et Bourdieu sur la culture du capitalisme, Castel sur le social, Eme et Wuhl sur l'insertion, Dubet sur l'école, Donzelot sur la ville... comment se fait-il que ces savoirs ne servent à rien dans la mobilisation et l'action collective ? Les 'acteurs' sociaux ne lisent pas ou peu la production des intellectuels, qui elle-même ne rencontre pas ou peu le travail des acteurs sociaux. »<sup>10</sup>*

9 Dans la conférence gesticulée, la gesticulation remplace le discours.

10 Tiré du site de la coopérative d'éducation populaire *Le Pavé*, [www.scoplepave.org/formation-de-conferencier-gesticulant](http://www.scoplepave.org/formation-de-conferencier-gesticulant)

Ce type d'approche, de confrontation des savoirs chauds et froids, est mobilisé dans les QDS. Prenons un exemple : après une conférence de Robert Castel<sup>11</sup> dans le cadre de l'Université Populaire de Bruxelles sur la question du précarariat, ce dernier nous a invités à donner corps à son propre concept qu'il jugeait lui-même 'fort théorique'.

Animateur dans le cadre des QDS, j'ai été amené sur ces bases à confronter l'analyse théorique de Castel sur le précarariat aux savoirs des participants. J'ai animé 4 groupes de 3 journées sur cette question, donc avec une soixantaine de participants. Il a été demandé à chacun d'entre eux de partir de la situation d'un travailleur précaire qu'il connaît, dans les cours, parmi ses proches, parfois de sa propre situation (antérieure à son engagement à Lire et Ecrire). Les apports étaient ainsi très impliquants, très 'chauds'. On a confronté ces 60 itinéraires de vie relatés<sup>12</sup> aux apports théoriques de Castel. L'analyse de Castel a non seulement été validée, mais surtout enrichie au-delà de ce qui était attendu. Ces apports ont abouti à une première étude sur le précarariat à Bruxelles<sup>13</sup>.

### Une capitalisation écrite

L'émergence des savoirs d'expérience, les méthodes utilisées et les nouveaux savoirs construits tombent le plus souvent dans l'oubli et ne sont habituellement pas transférés. Seul le passage à l'écrit permet cette capitalisation. Nous essayons donc, même si la démarche n'est pas encore systématisée, de capitaliser cette construction de nouveaux savoirs dans des textes. Les travaux animés dans le cadre de QDS ont par exemple abouti à enrichir l'écriture

11 Cette conférence, **De la précarité au précarariat**, est en ligne sur le site de Rhizome-Tv : [www.rhizome-tv.be/spip.php?article49](http://www.rhizome-tv.be/spip.php?article49)

12 Sur la richesse méthodologique du récit de l'expérience de vie, voir notamment : LE GRAND Jean-Louis et PINEAU Gaston, **Les histoires de vie**, PUF, Coll. Que sais-je, 2013 (5<sup>e</sup> édition). Sa mise en œuvre dans le cadre du projet d'Université Populaire de Paris 8 est relatée dans : **Les Cahiers du Fil Rouge**, CFS asbl, n°18, juin 2013 (téléchargeable à la page : [www.universitepopulaire.be/?page\\_id=843](http://www.universitepopulaire.be/?page_id=843)).

13 LEDUC Alain, **Le précarariat à Bruxelles. Retrouver une 'puissance d'agir'**, in **Les Cahiers du Fil Rouge**, CFS asbl, n°16-17, octobre 2012, pp. 22-46 (numéro téléchargeable à la page : [www.universitepopulaire.be/?page\\_id=843](http://www.universitepopulaire.be/?page_id=843)).

de deux numéros des *Cahiers du Fil Rouge*, la publication de CFS asbl, en coproduction avec Lire et Ecrire Bruxelles : le numéro 16-17 sur le précaire et le numéro 19 sur l'austérité<sup>14</sup>.

Il y a néanmoins une rupture entre la production de savoirs lors des QDS et leur écriture qui est confiée à des 'chercheurs'. Nous pensons que cela doit être modifié. C'est notamment ce constat de la nécessité d'articuler l'action sur le terrain, les savoirs des participants et les apports théoriques qui nous a amenés, au niveau de l'équipe de CFS et de la mission 'recherche' de Lire et Ecrire Bruxelles, à mettre en place de novembre 2014 à septembre 2015 une formation à la recherche en éducation populaire, dont un objectif pourrait être la création d'un 'laboratoire de recherche en éducation populaire'.

Notre démarche de référence est celle qui a présidé à l'expérience de l'Université Populaire de Paris 8, qui place d'emblée la personne en formation non pas dans la position 'd'apprenant' mais plutôt 'd'apprenti-chercheur'. Nous avons relaté et analysé cette expérience passionnante dans les *Cahiers du Fil rouge* n°18<sup>15</sup>.

### En aval : une puissance d'agir (transformation sociale)

Après un cycle de 3 journées sur une thématique, chacun retourne au boulot, dans la pression du quotidien. Quelle est la transformation sociale induite ? Si nous ne disposons pas d'un 'observatoire' systématique, nous pouvons néanmoins affirmer que certaines démarches sont issues des QDS.

Par exemple, l'implication de Lire et Ecrire Bruxelles dans l'organisation des deux manifestations contre la dégressivité des allocations de chômage est issue de rencontres syndicales au sein des QDS (celle de juin 2012 et celle de janvier 2014).

---

<sup>14</sup> Tous deux également téléchargeables à la page : [www.universitepopulaire.be/?page\\_id=843](http://www.universitepopulaire.be/?page_id=843)

<sup>15</sup> Voir note 12.

Autre exemple, l'idée – en cours de réalisation – de créer une attestation de formation alternative pour l'ONEm ou d'autres organismes publics est née lors d'une formation sur le précaire.

Enfin, la participation de nos comités d'apprenants au Réseau bruxellois des Collectifs de chômeurs a sans doute été rendue évidente par le travail en QDS sur la situation précaire de nos publics. Ces comités d'apprenants comptaient parmi les signataires de l'appel à participer le 11 mai 2014 à la Marche contre les chasses aux chômeurs/ses et pour le changement de politiques.



Les comités d'apprenants comptaient parmi les signataires de l'appel à participer le 11 mai 2014 à la Marche contre les chasses aux chômeurs/ses et pour le changement de politiques. Photo : CFS asbl

## Richesses et limites de l'expérience

QDS est une démarche qui a suscité beaucoup d'intérêt et d'enthousiasme. Elle répond bien à une nécessité d'armer nos travailleurs sur des questions devenant de plus en plus complexes. Les évaluations des participants sont globalement positives. La plupart d'entre eux estiment que ces journées leur apportent des outils de compréhension de notre société dont ils ne disposaient pas. Certains soulignent aussi l'opportunité qui leur est offerte : *« Notre patron nous paie des formations de ce niveau sur le temps de travail. »*

Plusieurs questions subsistent et méritent néanmoins d'être mieux prises en compte.

La première est la question de l'obligation d'y participer, qui a parfois eu des effets contreproductifs (comme toute obligation). Nous la maintenons et la justifions comme faisant partie intégrante du droit à la formation, au même titre que l'obligation scolaire ou l'obligation de voter. L'obligation 'protège' chaque travailleur de la pression du travail. On n'a pas trouvé mieux jusqu'à présent...

Notre pratique reste tâtonnante : le 'processus' de coconstruction souhaité n'aboutit pas toujours, parfois l'attente très forte des participants d'apports théoriques externes est un obstacle au travail de valorisation de leurs savoirs propres. Ils ont l'impression que la réponse à leurs questions doit venir de l'extérieur, les 'experts' restent survalorisés. Les dynamiques espérées ne sont donc pas toujours au rendez-vous : si nous partageons tous l'idée d'une 'vraie démarche d'éducation populaire', nous n'avons pas de 'recettes' pour y aboutir sûrement.

À certains moments, les travailleurs attendent également une sorte de transfert immédiat des apprentissages issus des QDS dans les cours ou la pratique associative. Des sortes de 'modes d'emploi' qu'on peut mettre en œuvre, ou des outils pédagogiques 'clés sur porte'. Les mouvements porteurs plaident quant à eux pour la nécessité d'une certaine distanciation de ces temps de formation par rapport aux réalités de terrain. Mais tous conviennent de la nécessité de renforcer les liens avec le pôle pédagogique, en amont comme en aval.

Enfin, cette démarche crée beaucoup d'espoirs, mais aussi parfois de frustrations. Une meilleure connaissance de la question du précarité peut contribuer au découragement comme au souhait de se mobiliser. Et nous devons admettre que parfois les mouvements porteurs n'apportent pas toutes les réponses attendues ou que notre rapport de force, notre capacité d'influer sur la transformation sociale est très faible. Nous avons néanmoins le sentiment d'avoir contribué à une 'petite victoire' lorsque le gouvernement a amendé son plan d'exclusion du chômage des jeunes bénéficiaires d'allocations d'insertion début mai 2014.

Après 6 cycles de 3 journées, de 2011 à 2014, le travail des 'questions de société' dans le secteur de l'alphabétisation à Bruxelles reste enthousiasmant et pertinent, à condition d'être capables de continuer à questionner le projet et notre mode d'intervention, et ce de manière permanente.

**Alain LEDUC**

**Lire et Ecrire Bruxelles et Collectif Formation Société**

# Le débat pour relier la pensée à l'action

## Intelligences citoyennes, entraînement mental et pédagogie des opprimés



Les approches présentées ici ne sont pas neuves et nous en avons déjà parlé dans le *Journal de l'alpha*. Certains penseront sans doute : des choses déjà tellement rabâchées ! Alors pourquoi les ressortir du placard ? Parce que j'aimerais vous faire part de l'intérêt que j'ai eu à les redécouvrir en lisant trois ouvrages clés<sup>1</sup>, en lien avec la thématique de ce numéro. En commençant ces lectures, j'avais en tête une double question : en quoi, dans les démarches proposées, le débat est-il porteur d'émancipation ? et pourquoi ces démarches sont-elles pertinentes en alpha ?

Par Sylvie-Anne GOFFINET

---

<sup>1</sup> Voir références en fin de texte.

**M**AIS D'ABORD, quelles sont ces lectures ? D'abord la démarche des intelligences citoyennes de Majo Hansotte qui a fait l'objet de deux articles récents dans le *Journal de l'alpha*<sup>2</sup>. Je ne reprendrai ici qu'une de ces intelligences, celle qui est liée au thème de ce numéro : l'intelligence argumentative.

Ensuite l'entraînement mental sur lequel un article a aussi déjà été publié<sup>3</sup>, il y a maintenant près de 10 ans. Ici également je me centrerai sur la place qu'y occupent le dialogue et le débat.

Et enfin ma troisième lecture, la pédagogie des opprimés de Paulo Freire, renvoie à un numéro encore plus ancien<sup>4</sup>. Qui s'en souvient à part peut-être les vieux routards de l'alpha ? Certains auront cependant lu dans le numéro sur Reflect-Action<sup>5</sup> que P. Freire a inspiré cette méthodologie et que deux articles de ce numéro lui étaient consacrés. C'est le caractère dialogique de la pédagogie de P. Freire qui sera cette fois mis en avant.

Encore un dernier mot avant d'entamer ce retour de lecture. Vous ne trouverez pas ici une présentation détaillée des trois démarches, ni encore des conseils pratiques pour mettre en œuvre des débats en alpha. Mettre en œuvre ces démarches nécessite en effet plus que la lecture d'un article... qui plus est, écrit par une non-spécialiste. Il faut les avoir expérimentées soi-même en formation avant de les pratiquer avec des groupes.

Voici donc un aperçu de ces trois démarches où le dialogue et le débat jouent un rôle essentiel. Qui se situent toutes trois au niveau de l'action culturelle, d'une éducation populaire et émancipatrice.

---

<sup>2</sup> Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, et Sophia PAPADOPOULOS, *Une démarche citoyenne concrète et créative. Quatre intelligences pour agir*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1<sup>er</sup> trimestre 2014, pp.12-31 et pp. 32-42.

<sup>3</sup> Nancy HARDY et Joseph SIMON, *L'Entraînement Mental pour transformer les situations insatisfaisantes*, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp.21-22 (numéro téléchargeable : [www.lire-et-ecrire.be/ja145](http://www.lire-et-ecrire.be/ja145)).

<sup>4</sup> Paulo Freire, n°103, février-mars 1998 (téléchargeable : [www.lire-et-ecrire.be/ja103](http://www.lire-et-ecrire.be/ja103)).

<sup>5</sup> *Reflect-Action*, n°163, avril 2008 (téléchargeable : [www.lire-et-ecrire.be/ja163](http://www.lire-et-ecrire.be/ja163)). *Reflect-Action* est une approche de l'apprentissage et du changement social alliant la philosophie politique de P. Freire et les outils de la Méthode Active de Recherche Participative (MARP).

## Les intelligences citoyennes

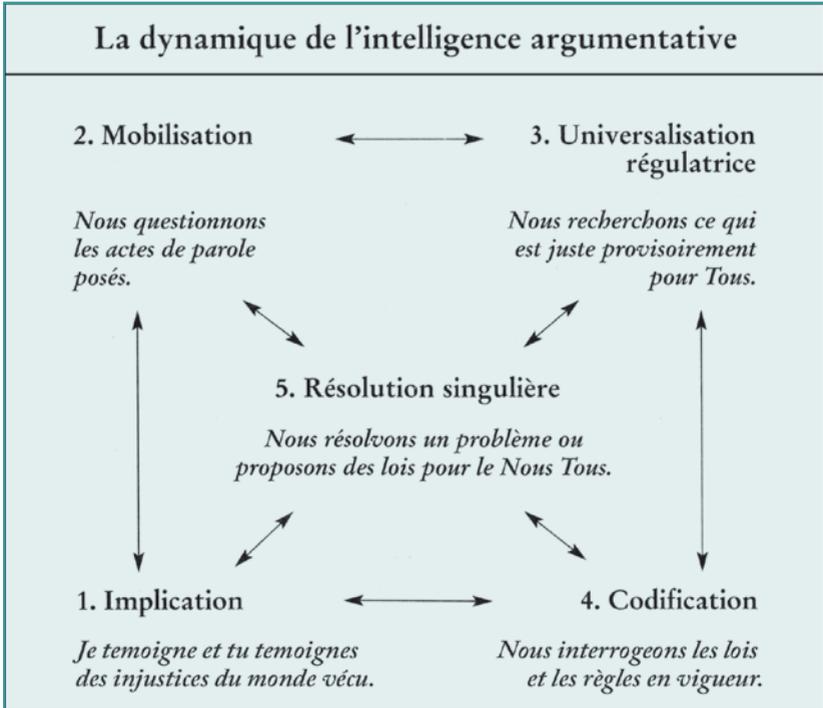
En réfléchissant à un projet d'article sur le lien qu'il pourrait y avoir entre débat et éducation populaire, débat et émancipation, débat et changement social, j'ai d'abord pensé aux intelligences citoyennes conçues par Mayo Hansotte. Son apport – qui s'appuie sur le travail de nombreux philosophes dont Jürgen Habermas, Jacques Derrida, Claude Lefort, Jacques Rancière et Paul Ricoeur – me semblait évident vu que dans sa démarche, le débat constitue un moment clé pour passer de la narration à l'action, débat qui mobilise l'intelligence argumentative des citoyens.

La dynamique de l'intelligence argumentative se présente de la manière suivante, selon un schéma quasi chronologique (*voir schéma page suivante*) :

- Des citoyens témoignent d'injustices vécues par eux-mêmes ou par d'autres.
- Ces témoignages donnent lieu à un travail de questionnement collectif en référence à une vision 'faible' de l'universalité – c'est-à-dire en tant que 'simple visée' – débouchant sur la recherche, dans le contexte donné, de ce qui est juste pour tous.
- Le groupe se confronte aux lois et règles en vigueur en vue de déterminer celles sur lesquelles s'appuyer et celles qui sont à combattre.
- L'objectif final est la résolution des problèmes posés via une mobilisation collective.

La construction d'une intelligence citoyenne donne à la décision collective, sur laquelle débouche le débat, une série de caractéristiques :

- Elle est faillible et provisoire ; elle peut toujours être revue si les circonstances changent.
- Elle n'est possible que si chaque participant renonce partiellement à ce qu'il souhaitait idéalement en fonction de sa culture et de ses motivations personnelles.
- Elle implique d'envisager les conséquences possibles de son intégration dans la réalité ainsi que les conditions de son évaluation.



Majo HANSOTTE, *Les Intelligences citoyennes*, p. 125.

- Elle nécessite de prendre en compte les points de vue de ceux qui ne peuvent pas parler, comme les absents et les générations futures.
- Elle est une recherche du juste pour nous tous et toutes, amenant à considérer que la règle qui n'est pas au service du juste doit être modifiée.

Pour M. Hansotte, « le but de l'éducation populaire est de favoriser un développement culturel comme point d'appui du développement collectif, comme moyen de transformation sociale, permettant aux individus et aux groupes d'ouvrir un imaginaire, de pouvoir envisager d'autres possibles ». Ce développement culturel prend nécessairement appui sur l'expérience concrète et les injustices vécues (ou perçues). Pour passer ensuite de la révolte à l'expression collective des conflits et à l'action organisée. Et enfin à la structuration

politique des acteurs, permettant l'émergence d'un contrepouvoir, d'un mouvement social fort au sein de la société civile.

M. Hansotte s'inscrit dans un mouvement de refus du néolibéralisme qui a investi toutes les sphères de la société et veut s'imposer « *comme un vaste horizon indépassable* ». Le refus de cette imposition est, dit-elle, « *au cœur d'une nouvelle radicalité, légitimée non plus au nom d'un modèle déterminé (un programme), mais au nom de la vie. Résister aujourd'hui, c'est surtout créer un ici et maintenant, une multitude de pratiques montrant concrètement à quelles conditions d'autres formes de vie sont possibles*. Et de donner des exemples de ces nouveaux engagements sous forme de lieux (maisons, ateliers, universités populaires, occupations de terre, tentes,...) et de modes de vie (manière de vivre ensemble, organisations sociales, pratiques culturelles,...) « *qui concrètement dépassent en acte l'individualisme imposé par le système capitaliste* ». Il s'agit ainsi de créer un faisceau de contrepouvoirs, « *un agencement inédit entre des secteurs différents de la vie, pour formuler des points de jonction originaux ou inventifs, porteurs du futur* » avec pour enjeu « *de créer les conditions nécessaires aux changements, depuis le seul endroit où nous sommes puissants, à savoir chaque situation que nous habitons* » et « *d'affirmer des subjectivités collectives à l'échelle de la planète* ».

Les intelligences citoyennes se veulent en prise avec la réalité objective. Œuvrer pour un devenir planétaire nécessite en effet de réfléchir à la question 'vers où voulons-nous aller ?'. Cette réflexion nécessite l'articulation d'un travail de veille et de vigilance critique, interrogeant les conséquences des tendances lourdes qui sont à l'œuvre, avec un travail d'émergence d'alternatives radicales amorçant une bifurcation vers un devenir plus juste pour tous. L'articulation de ces deux pôles ne pourra se faire, selon M. Hansotte, que dans la créativité. Voici deux exemples qui me viennent à l'esprit en la lisant : comment articuler les besoins en déplacements et la nécessité de réduire les gaz à effet de serre, tout en refusant de recourir aux agrocarburants qui contribuent à affamer les populations du Sud ? comment faire se rencontrer le droit au travail pour tous et les avancées technologiques qui entraînent une augmentation de la productivité et une diminution du nombre de postes de travail, tout en refusant les inégalités salariales, les inégalités de conditions de travail et de protection sociale entre le Nord et le Sud, l'Est et l'Ouest ?



Œuvrer pour un devenir planétaire nécessite de réfléchir à la question : « *Vers où voulons-nous aller ?* ». En haut : Marche mondiale des femmes, Bruxelles, mars 2010 (photo de gauche : Jan SLANGEN – licence CC BY-NC-SA 2.0 ; photo de droite : © Lieve SNEELLINGS). En bas : Manifestation à l'issue du Forum alternatif mondial de l'eau, Marseille, mars 2012 (photos : CNGC / 11.11.11. – licence CC BY-NC-SA 2.0)

Comme le reconnaît M. Hansotte, il s'agit d'un projet utopique mais c'est une utopie nécessaire pour le combat démocratique : « *Ainsi l'égalité parfaite, permanente et absolue entre les humains, c'est une utopie, on ne l'aura jamais, il y aura toujours un écart entre cette exigence et les faits, mais c'est une exigence combative, indispensable à l'évolution démocratique, qui contribue à critiquer et à transformer la réalité, à maintenir le conflit indispensable à la dynamique démocratique.* »

## L'entraînement mental

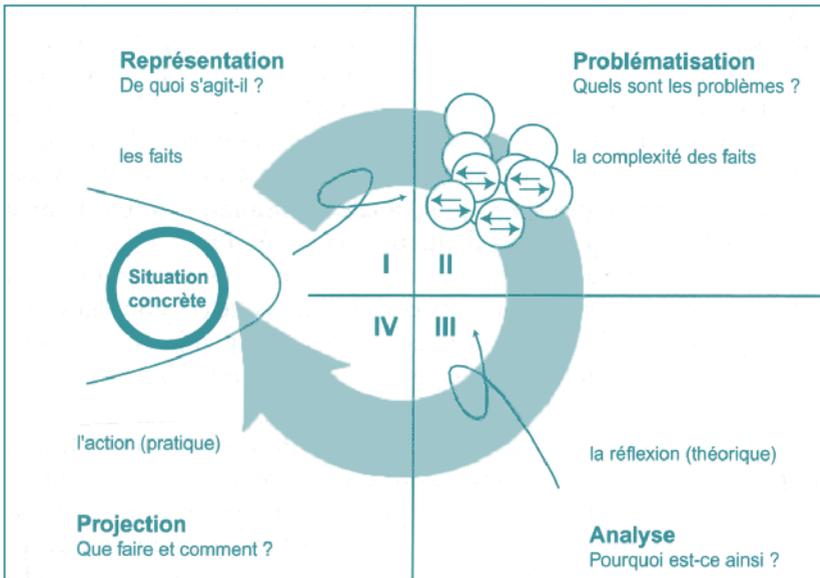
Le fil conducteur de ma recherche, le passage de la réflexion à l'action par le biais du débat, m'a rapidement aussi fait penser à l'entraînement mental<sup>6</sup>. Cette méthodologie, issue des expériences sociopédagogiques menées par Joffre Dumazedier dans les années 30, fut utilisée par des membres de la

<sup>6</sup> M'interrogeant sur la pertinence de cette intuition, je me suis sentie confortée à poursuivre dans cette voie notamment lorsqu'Aurélié Akerman, lors de la table ronde sur le café philo et le débat d'idées en alpha, a évoqué l'entraînement mental comme lien entre les ateliers philo et l'éducation permanente (voir pp. 26-27).

Résistance et formalisé dès la Libération par Peuple et Culture. Elle vise « le droit à une pensée critique et constituée, en conséquence, un art de vivre fondé sur la rencontre, le partage et la prise en compte de nos diversités pour agir individuellement et collectivement ». ‘Réflexion critique’ et ‘action’ sont donc les deux composantes de l’entraînement mental. En d’autres termes, l’entraînement mental est « un entraînement à une pensée critique active ».

Dans l’entraînement mental, il s’agit également de partir de l’expérience, d’une situation concrète insatisfaisante pour « prendre du recul et ouvrir le champ des possibles » : « C’est dans l’échange et la confrontation, dans la recherche par le groupe des aspects de la situation, des points de vue, des contradictions, mais aussi dans la notion d’entraînement que la méthode prend son sens. C’est dans et par ‘la rencontre des hommes’ que naissent les changements. »

Le chemin qui mène de l’expérience à l’action passe par quatre phases et peut être schématisé de la manière suivante :



Peuple et Culture, *Penser avec l'Entraînement Mental*, p. 174.

Il s'agit concrètement :

- Dans une 1<sup>re</sup> phase de faire le tour de la situation pour s'en faire une représentation : quels sont les faits significatifs repérables dans cette situation ?
- Dans une 2<sup>e</sup> phase de problématiser la situation, en dégagant les points de vue subjectifs des différents acteurs et les facettes objectives de la situation, ce qui permet d'en appréhender la complexité et de dégager les contradictions qui y sont à l'œuvre.
- La 3<sup>e</sup> phase est une recherche d'explications à travers la question 'pourquoi est-ce ainsi ?', c'est-à-dire une recherche des causes et des conséquences, de lois et de théories explicatives.
- On débouche alors sur la 4<sup>e</sup> phase où l'on répond à des questions du type 'que faire ?' et 'comment faire ?' pour résoudre la situation de départ et mettre en œuvre des actions à la fois réalisables et conformes à nos valeurs.

À l'inverse des intelligences citoyennes où on entre dans le débat par le sentiment et l'expérience subjective – 'Qu'est-ce qui me mobilise, m'enthousiasme, me révolte ou m'humilie ?' –, l'entraînement mental propose d'y entrer avec la question 'De quoi s'agit-il ?' en basant sa réponse sur l'observation des faits. Et de poursuivre, non pas par la recherche collective de ce qui nous semble juste pour nous tous via le développement d'une intersubjectivité, mais en essayant de comprendre pourquoi c'est ainsi par la recherche des points de vue des différents protagonistes en présence et la mise en évidence des différentes facettes de la situation.



Essayer de comprendre pourquoi c'est ainsi... Formation à l'entraînement mental, Université de Printemps de Lire et Ecrire, avril 2009. Photos : Lire et Ecrire Communauté française

Le débat est donc une caractéristique essentielle et transversale de l'entraînement mental (il est présent dans toutes les phases). Par le débat, il s'agit de mettre en œuvre un questionnement qui va à l'encontre de tous les dogmes : « *L'entraînement mental (...) tend à révéler, sous les images, des stéréotypes d'origine sociale, sous les idées toutes faites et les principes d'action, des préjugés collectifs, sous les comportements, des routines qui se prolongent sans raison. Aussi l'entraînement mental est-il un apprentissage au questionnement sans fin des mots de tous les jours, les mots brillants mais creux des discours d'intellectuels, médiatiques ou non, les mots séducteurs mais dangereux des bandes, des communautés fermées, des sectes, des groupes, les mots trompeurs d'une publicité commerciale ou de propagandes politiciennes.* »

Derrière la méthode de l'entraînement mental, il y a une vision de l'homme engagé dans un processus de libération. Partant d'une situation-problème initiale et aboutissant à une situation-solution finale, le processus de libération se décline de la manière suivante, en correspondance avec les quatre étapes de la démarche :

- « – d'abord se libérer des images roses ou noires qui empêchent la perception réelle (observable) de ce qui ne va pas (situation-problème) ;
- se libérer des tentations de l'interprétation subjective, affective ou idéologique qui empêchent de chercher le réseau de causalité réelle et de sa hiérarchie factuelle ;
- se libérer de la fatalité passive ou de l'utopie irréalisable pour choisir les orientations de l'intervention réalisable à court ou à long terme ;
- se libérer du poids des routines pour libérer une réflexion décisionnelle concernant les possibles. »

L'entraînement mental vise ainsi à former des militants culturels. La militance culturelle est, dans l'optique de l'entraînement mental, « *une militance qui se passionne, non pour tel ou tel combat, telle ou telle solution, mais pour le processus d'analyse, d'argumentation, de proposition et de délibération publique qui précède la prise de décision.* » Prise de décision qui conduit à transformer une situation historique existante en une autre mieux en accord avec les propres conceptions des militants. Prise de décision portée par une utopie « *à dimension humaine, transitoire, vivante et non dogmatique* ».

## La pédagogie des opprimés

Sur la lancée de ma recherche, j'ai songé à une troisième pédagogie qui s'appuie sur le vécu pour nourrir la discussion et orienter l'action, celle de Paulo Freire. Sa pédagogie, développée au début des années 60 au Brésil dans le cadre d'une vaste campagne d'alphabétisation, d'abord dans l'État de Pernambouc (dans la région du Nordeste) puis dans l'ensemble du Brésil, sera ensuite appliquée dans d'autres pays d'Amérique du Sud d'abord, puis en Amérique centrale, en Afrique, aux États-Unis, au Québec<sup>7</sup>, en France... et même en Belgique<sup>8</sup>.

Postérieur à l'expérience brésilienne et rédigé en exil – P. Freire s'est exilé au Chili suite à un coup d'État militaire en 1964 –, *Pédagogie des opprimés*, écrit en 1969, se veut l'approfondissement du premier ouvrage de P. Freire, *L'éducation, pratique de la liberté*.

La pédagogie des opprimés vise la libération des opprimés par un processus de conscientisation-émancipation. Par la pratique d'un dialogue critique qui s'appuie sur l'action, les opprimés s'engagent, à travers une relation horizontale avec les leaders révolutionnaires, dans une lutte pour leur libération.

L'éducation dialogique qui est la base de ce processus est construite sur le principe suivant : « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.* » Pour P. Freire, la parole, qui est l'essence même du dialogue, comporte deux dimensions : la réflexion et l'action. Seule leur alliance peut être qualifiée de parole authentique car la parole sans action est 'bavardage' ou 'verbalisme' et la parole sans réflexion est 'activisme'. Pour lui, la parole-action est l'essence même de

---

7 La Déclaration de principes du RGPAQ (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec) s'est inspirée de P. Freire en promouvant une alphabétisation conscientisante : « *L'alphabétisation populaire implique la conscientisation : une prise de conscience collective des différentes réalités de la société, le développement d'une analyse critique et politique, le passage à l'action dans un objectif de transformation sociale* » (principe 7). Voir : [www.rgpaq.qc.ca/alphabetsation\\_populaire.php?id=2](http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetsation_populaire.php?id=2)

8 En 1986, un dossier pédagogique, réalisé par Alpha 5000 et publié par Lire et Ecrire, proposait une démarche d'alphabétisation conscientisante, inspirée de la pédagogie de P. Freire, sur le thème des coupures de gaz et d'électricité. Des actions s'inspirant de Reflect-Action ont par ailleurs été développées plus récemment en alpha, à Lire et Ecrire, au Collectif Alpha et à la FUNOC (voir le n°163 du *Journal de l'alpha* sur Reflect-Action).

l'existence humaine puisqu'il dit : « *Exister humainement c'est dire le monde, c'est le modifier.* » Et, « *si en parlant, en exprimant le monde, les hommes le transforment, alors le dialogue s'impose comme le chemin par lequel les hommes trouvent leur signification en tant qu'hommes.* ». Le dialogue est pour P. Freire l'instrument de la libération des hommes.



Dialoguer sur base du principe suivant : « *Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.* » Réunion de la brigade Paulo Freire, Olinda, État de Pernambuco, Brésil, juin 2003.  
Photo : PASSARINHO, Préfecture d'Olinda (licence CC BY 2.0)

La pédagogie des opprimés se veut donc une action globale de transformation sociale à partir d'un va-et-vient constant entre réflexion/analyse et action. Le dialogue entre l'éducateur et le groupe y joue un rôle primordial. Si cette pédagogie se base, tout comme les intelligences citoyennes et l'entraînement mental, sur le vécu des personnes, ce ne sont cependant pas elles qui au départ

déterminent les thèmes qui serviront à l'action dialogique. Sans doute est-ce en partie lié au fait que la démarche de P. Freire s'adresse à une population opprimée qui a tellement intégré la manière de penser de l'opresseur qu'elle ne voit plus sa réalité que par le prisme de ce dernier. P. Freire parle à ce propos de « *dualité existentielle des opprimés qui 'accueillent' l'opresseur dont ils 'projetent' en eux 'l'ombre' ; ils sont à la fois eux-mêmes et l'autre. Aussi, presque toujours, tant qu'ils ne parviennent pas à localiser concrètement l'opresseur et tant qu'ils n'acquièrent pas leur propre 'conscience', ils adoptent des attitudes fatalistes devant la situation concrète d'oppression dans laquelle ils sont plongés.* » L'autodépréciation est une autre caractéristique des opprimés relevée par P. Freire. « *Elle résulte de l'introjection qu'ils font du jugement porté sur eux par les oppresseurs. Ils ont tellement entendu répéter qu'ils sont incapables, qu'ils ne savent rien, qu'ils ne peuvent rien comprendre (...) qu'ils finissent par se convaincre de leur incapacité.* » Il revient donc dans un premier temps à des chercheurs, engagés aux côtés des opprimés, de décoder la réalité, c'est-à-dire de comprendre 'l'univers thématique du peuple', en vue de dégager des 'thèmes-générateurs' (qui pourront se déployer et en appeler d'autres). Ces thèmes seront ensuite présentés à la population dans des cercles de culture, sous forme codée, par exemple sous forme d'affiches, de photos, de dessins, d'enregistrements, de textes... illustrant des situations d'oppression. Le décodage par le dialogue critique avec les participants leur permettra de prendre conscience que ces situations peuvent être dépassées par des actions de transformation sociale de la réalité.

Une fois le processus enclenché, les participants seront de plus en plus actifs, y compris dans le choix des thèmes. Pour P. Freire, le concept anthropologique de culture est un thème central qui, utilisé comme thème introductif, ouvre à d'autres thèmes que les participants vont eux-mêmes découvrir : « *Qu'il s'agisse de paysans ou de citoyens, en matière d'alphabétisation ou de postalphabetisation (...), à mesure qu'ils discutent du monde de la culture, ils explicitent la conscience qu'ils ont de la réalité et les thèmes qu'elle contient implicitement. Progressivement, ils abordent d'autres aspects de cette réalité qui commence à être découverte d'une façon de plus en plus critique.* » Les animateurs peuvent aussi, après quelques rencontres avec les participants dans

les cercles de culture, leur demander quels sont les thèmes qu'ils souhaitent aborder, suggestions que l'animateur transformera en problèmes à résoudre, qui à leur tour susciteront de nouvelles suggestions de thèmes. C'est dans ce sens que P. Freire écrit : *« Il ne s'agit pas d'offrir un programme préétabli mais il faut en chercher les éléments au travers du dialogue avec le peuple lui-même. Aussi [cette conception de l'éducation] apparaît-elle comme une introduction à une pédagogie des opprimés qu'il faut construire avec eux. »*

## Au-delà des divergences... des convergences

Voici donc trois démarches qui donnent une place centrale au débat et le conçoivent dans une perspective de changement social. Trois démarches issues de contextes historiques et sociaux très différents mais qui ont cependant, malgré des divergences certaines, de nombreux points communs.

Là où elles se rejoignent, c'est notamment par la place donnée à l'action culturelle comme vecteur de changement. Tant dans les intelligences citoyennes que dans l'entraînement mental mais aussi dans la pédagogie des opprimés, il s'agit d'augmenter la capacité d'expression et d'intervention des individus sur leur milieu de vie ; d'organiser le débat et l'action autour de buts communs ; de résister aux stéréotypes ainsi qu'à toute forme d'endoctrinement, voire d'oppression ; de s'entraîner à l'analyse et à la pensée critique orientées vers la recherche d'un plus-être et d'un mieux-vivre pour tous ; de s'inscrire dans une perspective libératrice et de militer activement pour plus de justice et d'égalité ; de revitaliser la démocratie formelle trop souvent confisquée au profit d'intérêts particuliers et de la remplacer par une démocratie participative investie par tous, en particulier par ceux qui habituellement n'ont pas la parole ; et enfin, de créer de nouvelles utopies réalistes mettant l'inventivité au pouvoir (il s'agit d'être créatif si on veut inventer un autre monde mettant fin à l'aliénation et à la domination).

Toutes trois partent de la réalité vécue, de l'expérience subie et invitent à décoder cette réalité, notamment à travers le questionnement et le débat, la recherche argumentaire, mais aussi la recherche d'une meilleure connaissance

et compréhension de la réalité. Soit la pratique d'un dialogue critique et réflexif débouchant sur une action transformatrice et émancipatrice. C'est de la base que viendra le changement et même P. Freire ne le conçoit pas autrement, lui qui fustige violemment les leaders révolutionnaires qui se substituent au peuple et le maintiennent dans un état de 'quasi-choses'.

Trois démarches basées sur le débat et l'argumentation à découvrir ou à redécouvrir de toute urgence ! Trois démarches qui montrent que des outils existent pour mettre la réalité (le vécu, le sien et celui des autres) en débat et chercher ensemble comme agir pour la transformer. Trois démarches enfin qui ont toute leur place en alpha si on se situe dans une optique d'éducation permanente où l'apprentissage de la lecture-écriture n'est qu'un outil pour...

Et je retrouve ici les propos mêmes de la charte de Lire et Ecrire : « *L'alphabétisation ne peut se développer ni sans action collective de transformation sociale, visant à prévenir et combattre les inégalités dans le but de construire une société plus juste et équitable, plus solidaire et démocratique, ni sans les personnes analphabètes, qui doivent être au cœur de cette lutte.* »<sup>9</sup>

Si, au terme de ce parcours de lecture, je devais attribuer un coup de cœur, il irait à *Penser avec l'Entrainement Mental* car cette démarche, qualifiée par les auteurs d'**art de penser**, manifeste une entière confiance en la capacité réflexive de l'homme. Et je ne peux que souscrire totalement à ce que Philippe Meirieu dit dans la préface de l'ouvrage, bien mieux que je ne pourrais le faire : « *Il y a, dans cette démarche, quelque chose de radicalement et consubstantiellement révolutionnaire : l'exigence d'une pensée libre (...), quelque chose qui honore et interpelle l'intelligence de chacun, qui le met en route et le respecte à la fois. Une forme d'accompagnement de la conscience qui ne brutalise pas le sujet.* »

**Sylvie-Anne GOFFINET**  
Lire et Ecrire Communauté française

---

<sup>9</sup> Édition d'octobre 2011, téléchargeable à la page : <http://communaute-francaise.lire-et-ecrire.be/content/view/224/77>

Références :

- Majo HANSOTTE, **Les intelligences citoyennes. Comment se prend et s'invente la parole collective**, De Boeck Université, 2002 (nouvelle édition en 2008) et **Par où passe le devenir ? Mouvements émergents et nouvelles modalités de l'engagement politique**, Etopia, 2007, [www.etopia.be/IMG/pdf/hansotte.pdf](http://www.etopia.be/IMG/pdf/hansotte.pdf)
- Peuple et Culture (ouvrage collectif), **Penser avec l'Entrainement Mental. Agir dans la complexité**, Chronique sociale, 2003
- Paulo FREIRE, **Pédagogie des opprimés** (suivi de **Conscientisation et révolution**), FM/Petite collection Maspero, 1977 (1<sup>re</sup> édition en français, 1974)

# Sélection bibliographique

Les huit documents présentés dans cette sélection traitent de l'importance du débat, de l'argumentation et de la philosophie dans un processus d'apprentissage. Certes, ces ouvrages envisagent cette problématique en milieu scolaire, et même, au sein de classes de primaire. Mais ils sont néanmoins tous très pertinents, tant pour la réflexion qu'ils proposent sur le sens pédagogique d'un tel choix que pour la mise en pratique par ceux qui travaillent en formation d'adultes, particulièrement en alpha. De fait, les démarches décrites dans les ouvrages – essentiellement ceux référés en fin de sélection<sup>1</sup> – peuvent facilement être adaptées à un public adulte, que ce soit au niveau de la progression pédagogique ou des contenus proposés.



*Même si pour la plupart d'entre nous, formés dans le mouvement de l'éducation populaire, l'importance de l'apprentissage à argumenter et, plus encore, à philosopher ne font aucun doute, il est bon, en ces temps de dénigrement de toutes formes de connaissances de base éloignées des intérêts du 'marché', d'en confirmer le caractère fondamental pour l'existence de tout citoyen.*

*Il est difficile de résumer ici la teneur des différentes considérations et débats contenus dans les documents de cette sélection<sup>2</sup>, mais pratiquement tous s'accordent sur les apports positifs de la pratique du débat et du raisonnement philosophique en formation : instauration d'un rapport différent au savoir, à l'enseignement ; travail sur l'argumentation, le langage, la communication ; développement de l'esprit critique, de la capacité à abstraire, à conceptualiser ; développement de l'estime de soi ; etc. Toutefois, des divergences plus sensibles existent sur les modalités du dispositif formel,*

---

1 Puisque celle-ci s'ordonne, grosso modo, du plus théorique au plus pratique...

2 Lire par exemple le chapitre **Limites de la méthode Iljmanenne**, suivi du chapitre **Controverses**, in Vincent TROVATO, *L'enfant philosophe : Essai philopédagogique*, pp. 89-96.

*du rôle du formateur et sur la prescription ou non de contenus, l'instrumentalisation de la réflexion philosophique à des fins d'éducation civique ou de morale. Comme le dit Michel Perraudeau : « Le piège dans lequel le praticien veille à ne pas tomber est celui d'une finalité réduite à l'unique socialisation. L'entreprise floue d'un primat social, dilué dans les échanges, évacue autant la question des savoirs que la nécessaire réalisation du sujet comme individu réfléchissant et critique. »<sup>3</sup> Propos auquel nous souscrivons.*

*Quant au lien entre l'étude philosophique et les questions de société, il réside, selon nous, dans la finalité que l'on assigne à la philosophie. Nous sommes convaincus que l'étude de la philosophie doit mener au dépassement d'une simple rhétorique. Par le débat, par l'assimilation et le dépassement des concepts historiques de la philosophie, par leur confrontation à la réalité (le vécu), chaque apprenant – comme chaque travailleur – doit pouvoir se forger, grâce à la philosophie, un outil puissant pour lire le monde, y agir et le transformer.*

*On le voit la richesse des réflexions et des débats sur les modalités, les apports et la finalité de l'enseignement de la philosophie nourriront efficacement la pratique de tout formateur en alpha soucieux de donner un sens à son action.*

**Par Eduardo CARNEVALE**

---

<sup>3</sup> Pratiquer le 'débat-philo' à l'école, Préface, p. 5.



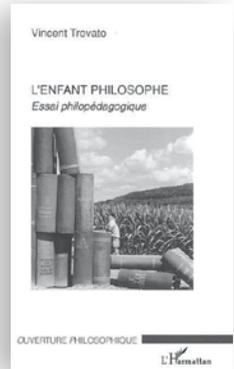
TOZZI Michel, CHIROUTER Edwige (sous la coord. de), **L'enseignement de la philosophie et les nouvelles pratiques philosophiques** [dossier], in *Recherches en Éducation*, n°13, janvier 2012, pp. 4-111

Ce dossier prend comme point de départ les enjeux qui découlent du développement des nouvelles pratiques de la philosophie dans l'éducation. Leur émergence pourrait s'expliquer par l'hypothèse d'un besoin sociétal de philosophie qui ne peut que s'accroître en ces temps de crise sociale, institutionnelle, existentielle, spirituelle et idéologique. Un premier enjeu est la naissance d'un autre rapport à la philosophie qui renoue avec la tradition du dialogue socratique. Ensuite, deuxième enjeu, un autre rapport à l'apprentissage du philosophe et à son enseignement apparaît lors de la mise en place de ces pratiques. Un troisième enjeu est celui de la systématisation d'une éducation à la pensée critique. Enfin, le codéveloppement du langage et de la pensée par l'entraînement à l'élaboration, la confrontation des arguments et la conceptualisation constituent le quatrième et dernier enjeu. Les différents articles de ce dossier veulent témoigner de la diversité et de l'originalité de ces nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité, à travers des contributeurs engagés dans la recherche et la formation, deux pôles étroitement liés dans les pratiques innovantes. Différents éclairages sont mis en avant comme l'évolution du paradigme pédagogique qui, à travers un certain nombre de dispositifs, sert à organiser l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie, la distinction entre la pensée philosophique et la philosophie, les conséquences des pratiques philosophiques sur l'apprentissage dans d'autres disciplines,...

Publication téléchargeable : [www.recherches-en-education.net/spip.php?article138](http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article138)

TROVATO Vincent, **L'enfant philosophe : Essai philopédagogique**, L'Harmattan, Ouverture philosophique, 2004, 131 p.

Au-delà du programme de formation philosophique de Matthew Lipman, un des initiateurs des ateliers de discussion à caractère philosophique pour enfants, l'auteur, responsable de l'association Alpha Mons-Borinage, présente ici une réflexion sur la 'philosophie pour tous', enfants mais aussi adultes en formation. Par la pratique de la philosophie, l'homme est amené à interroger son vécu pour en tirer des problématiques qui, travaillées, lui permettent de questionner le sens de la réalité, d'élargir par là son espace de liberté et de mieux maîtriser sa vie quotidienne. L'auteur nous met cependant en garde sur les effets que l'on peut attendre de la philopédagogie : *« L'acquisition d'une pensée personnelle, cohérente, claire et critique est un travail de longue haleine, dont les résultats s'ébauchent lentement et sont peu perceptibles à court ou moyen terme. Même si la pleine réalisation de cette entreprise est utopique, travailler en ce sens représente un devoir à la fois moral et politique. Devoir moral, parce qu'il s'agit de permettre l'accès de tous et de chacun à la liberté raisonnable. Devoir politique, parce qu'il s'agit de contribuer à la réalisation d'une communauté démocratique. »* Le pari vaut la peine d'être relevé !

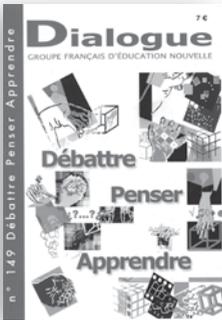


LELEUX Claudine (sous la dir. de), **La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion**, De Boeck, 2008, 259 p.

L'objectif du présent ouvrage est de confronter le modèle lipmanien à d'autres points de vue pour en dégager les points forts, tout en l'enrichissant de la recherche actuelle en pédagogie menée par des auteurs aussi différents que Marie-France Daniel (la philosophie pour enfants comme prévention de la violence), Jacques Lévine (les ateliers philo



en classes préscolaires), Michel Tozzi (la discussion à visée philosophique) et Britt-Mari Barth (stratégie modélisée pour apprendre à conceptualiser). Une table ronde réunissant des praticiens de la philosophie pour enfants permet, quant à elle, d'enrichir l'approche théorique par l'expérience pratique, notamment au niveau du dispositif pédagogique. D'autres contributions visent davantage à montrer la pertinence du modèle lipmanien pour une éducation à la citoyenneté et pour l'autoréflexion. Et la dernière contribution analyse le résultat d'évaluations de la méthode Lipman et sa pertinence pour l'apprentissage.



**Débattre, penser, apprendre [dossier],**  
in *Dialogue*, n°149, juillet 2013, pp. 1-45

Selon l'édito de ce numéro de *Dialogue*, le débat est à la mode et relèverait presque de l'ordinaire. Mais est-ce toujours du débat ? Echanges oraux ou écrits sur un sujet, conflits, discussions, désaccords..., c'est d'abord à une clarification des termes et à une réflexion sur le débat que les auteurs nous invitent. Qu'est-ce que le débat, quels en sont les finalités et qu'en est-il dans les pratiques courantes ?

Débattre s'apprend car parler n'est pas débattre, tout comme ne l'est pas non plus l'affrontement ou l'acception respectueuse de l'opinion d'autrui. Comment passer de l'opinion au savoir tout en se dégageant de la conception binaire pour ou contre ? Quelles conditions réunir pour rendre le débat possible dans les classes, en formation ? Les auteurs de ce numéro analysent et présentent des pratiques de débat au cœur même des apprentissages. Quand le débat commence là où l'évidence cesse, sa pratique permet d'apprendre, de construire du savoir, de la pensée, en interaction avec les autres, tout en contribuant à la formation de citoyens acteurs et garants du fonctionnement démocratique de la société.

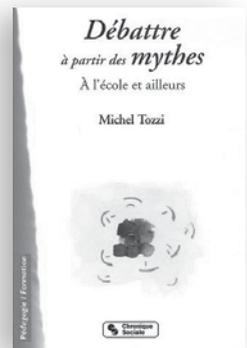
Secteur philosophie du GFEN (ouvrage collectif),  
**Philosopher, tous capables**, Chronique Sociale,  
 Pédagogie Formation, 2005, 395 p.

Comment donner à l'enseignement de la philosophie toute sa valeur formatrice et émancipatrice, et ainsi contribuer à sa démocratisation ? Comment permettre à chacun de découvrir en soi, avec les autres, des capacités de réflexions nouvelles ? Tous capables de philosopher ! Mais faire accéder le plus grand nombre à la fois au patrimoine vivant de la philosophie et aux compétences intellectuelles que la philosophie développe nécessite de s'appuyer sur de nouvelles pratiques. C'est l'objet de cet ouvrage, issu d'un travail collectif. Huit chapitres sont ainsi proposés : amorcer, susciter l'intérêt ; construire des parcours ; se confronter aux textes et aux concepts ; écrire ; discuter ; construire des outils ; évaluer ; croiser des disciplines. Chaque chapitre est composé d'un texte général d'ouverture et de descriptifs de pratiques, ateliers ou démarches. Un neuvième chapitre décrit les partis pris pédagogiques et didactiques sous-jacents aux différentes propositions présentées. Enseignants, animateurs d'ateliers philosophiques, formateurs d'adultes... trouveront ici repères, réflexions, démarches et modalités d'intervention qu'ils pourront adapter à leur public.



TOZZI Michel, **Débattre à partir des mythes : À l'école et ailleurs**,  
 Chronique Sociale, Pédagogie Formation, 2006, 210 p.

Comme le dit le titre de l'ouvrage, il s'agit de 'débattre à partir des mythes' et plus particulièrement des mythes grecs, notamment ceux qui ont été transmis ou inventés par Platon. La richesse culturelle des mythes, qui s'adressent à l'imagination et à la sensibilité, ainsi que leur portée symbolique, qui exige un travail rationnel d'interprétation, en font en effet des supports privilégiés. Ce sont aussi des textes authentiquement philosophiques qui font partie du patrimoine de nos sociétés. Un premier chapitre



est centré sur la méthode du débat à visée philosophique – ou réflexif – indépendamment du support utilisé. Les objectifs de cette pratique encore innovante sont détaillés à l'aide d'exemples. Le lecteur croisera ensuite quelques mythes qui permettent de réfléchir au rapport de l'homme à la vérité, au pouvoir, à l'amour... L'auteur et l'équipe qui l'entoure ont fait un choix clair et parfaitement assumé : ils ont réécrit les textes en cherchant à être à la fois fidèles aux originaux (pour ne pas leur faire perdre de leur portée philosophique) et compréhensibles. Les mythes sont analysés et les principaux éléments d'interprétation indiqués. Dans cet ouvrage, on lira également des questions d'élèves, des témoignages d'enseignants sur leur pratique, des comptes rendus de débats. L'articulation entre l'écrit et l'oral n'est pas non plus oubliée : tantôt l'écrit sert de support à la pensée, tantôt il intervient au moment de la synthèse et du bilan du débat.

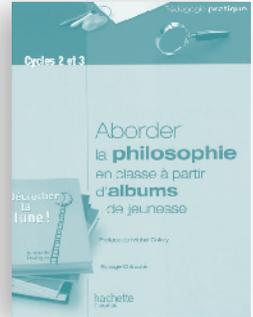


**THARRAULT Patrick, Pratiquer le 'débat-philo' à l'école, Retz, Pédagogie pratique, 2007, 200 p.**

Par l'éducation au débat, et plus particulièrement au débat réflexif à visée philosophique, l'école peut aider l'enfant à penser par lui-même, c'est-à-dire à verbaliser et conceptualiser les grands questionnements de la vie. Dans une perspective de transversalité des disciplines, le débat philo favorise en outre la maîtrise des langages, la structuration de la pensée individuelle et la construction de la réflexion collective. Il contribue aussi largement à l'éducation à la citoyenneté et développe la socialisation grâce aux échanges au sein du groupe et avec l'enseignant. Outre des éclairages théoriques, cet ouvrage amène des propositions concrètes pour préparer et organiser un débat philo : fiches par niveaux, propositions de rôles pour les élèves, scripts de débats philo, résumés commentés et analysés, extraits de journaux philo et de cahiers philo authentiques. En annexe, des reproductions d'œuvres d'art pouvant servir de supports au débat philo et une fiche d'évaluation et d'autoévaluation.

**CHIROUTER Edwige, *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Hachette, 2011, 207 p.**

Cet ouvrage propose une progression précise pour travailler des questions philosophiques avec des élèves d'école primaire. Il en présente d'abord les enjeux théoriques dont le lien entre philosophie et littérature : « *La fiction littéraire, loin de trahir et de déformer la réalité, la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. Elle établit un pont entre l'expérience singulière (...) et le concept.* ». Puis le dispositif à mettre en place. Chacun des chapitres suivants (sur l'amitié, l'amour et la différence ; grandir, vieillir, mourir ; l'art et le beau ; l'ignorance et la connaissance ; le travail et l'argent) constitue un véritable guide pédagogique, pratique et fonctionnel, avec notamment des propositions de textes littéraires pouvant être lus par l'enseignant avant la discussion entre les élèves et des exemples de questionnements permettant de lancer, relancer, voire approfondir la réflexion. Pour que finalement les élèves non seulement développent leur langage et leur vocabulaire, apprennent à argumenter et à débattre, à respecter la parole de l'autre et à s'écouter, mais soient également capables d'interpréter des textes et d'en saisir les enjeux profonds.



**Eduardo CARNEVALE**

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces ouvrages sont disponibles en prêt au  
 Centre de documentation du Collectif Alpha :  
 rue d'Anderlecht 148 – 1000 Bruxelles  
 tél : 02 540.23.48 – [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)  
 Les revues sont à consulter sur place.  
 Catalogue en ligne : [www.cdoc-alpha.be](http://www.cdoc-alpha.be)

**LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

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

**LIRE ET ECRIRE BRUXELLES**

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles  
tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11  
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  
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  
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  
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  
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  
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  
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  
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  
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  
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.





ILLUSTRATION  
Marco RAAPHORST  
Licence : CC-BY 2.0  
Modification apportée :  
inversion horizontale



**P**ourquoi le débat et l'argumentation en alpha ? Pour les tenants de l'alphabétisation populaire, la langue, dite, lue ou écrite, est un outil au service de l'émancipation individuelle et collective des personnes impliquées dans un processus d'alphabétisation. L'apprentissage se tisse dans l'intime de la relation de la pensée aux mots, cette relation se nourrit, se confronte aux dires et pensées des autres et contribue à la construction d'un savoir individuel et collectif, renouvelé. La langue n'est pas désincarnée du sensible, de l'expérience, de la croyance, du sens, de la relation à soi, aux autres et à l'espace collectif. Le débat – qu'il soit philosophique ou politique – construit des savoirs et du pouvoir de penser, de dire, d'agir – que l'on soit 'illettré' ou 'lettré'...

[WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE](http://WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE)