

BELGIQUE - BELGIË  
P.P.  
BRUXELLES - BRUSSEL X  
BC 1528

**LE JOURNAL DE**

# L'ALPHA



## **Reflect-Action**

**N°163**

**Avril 2008**

Périodique bimestriel - Ne paraît pas en juillet/août - Bureau de dépôt : Bruxelles X - N° d'agrégation : P201024  
Expéditeur : Lire et Ecrire Communauté française - Rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles



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

**SECRÉTAIRE DE RÉDACTION**  
Sylvie-Anne GOFFINET

**COMITÉ DE RÉDACTION**  
Catherine BASTYNS  
Jean CONSTANT  
Véronique DUPONT  
Caroline LEEMANS  
Frédérique LEMAÎTRE  
Cécilia LOCMANT  
Véronique MARISSAL  
Annick WUESTENBERG

**EDITRICE RESPONSABLE**  
Catherine STERCQ  
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles

**PHOTO DE COUVERTURE**  
Reflect-Action, tableau des sentiments

**MISE EN PAGE**  
Eric TOUMPSIN

**ABONNEMENTS**  
**Belgique** : 25 €  
**Etranger** : 30 €  
A verser à Lire et Ecrire a.s.b.l.  
Compte n°001-1626640-26  
N° IBAN : BE59 0011-6266-4026  
Code BIC : GEBABEBB  
Agence FORTIS  
Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

Membre de l'Association  
des Revues scientifiques et culturelles  
ARSC - www.arsc.be

#### LES OBJECTIFS DU JOURNAL DE L'ALPHA

- > Informer et susciter réflexions et débats sur des thèmes pédagogiques et politiques liés à l'alphabétisation et à la formation de base des adultes peu scolarisés.
- > Favoriser les échanges de pratiques pédagogiques centrées sur le développement personnel et collectif, la participation à la vie sociale, économique, culturelle et politique des personnes en formation.
- > Mettre en relation les acteurs du secteur de l'alphabétisation et de secteurs proches dispersés géographiquement ou institutionnellement.
- > Ouvrir un espace rédactionnel aux intervenants de ces secteurs.

*Une rubrique 'Droit de réponse' permet de réagir au contenu du journal.*

*La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, en lien avec les prochains dossiers.*

#### PROCHAINS DOSSIERS :

- > Alpha et santé
- > L'évaluation

**Le Journal de l'alpha est publié  
avec le soutien du Ministère  
de la Communauté française,  
Service de l'Éducation permanente**



**CULTURE**  
ÉDUCATION PERMANENTE

**Dossier : Reflect-Action**

<b>Edito : Reflect-Action dans la filiation de Paulo Freire et de la MARP .....</b>	<b>5</b>
Frédérique LEMAÎTRE et Catherine STERCQ – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation .....</b>	<b>8</b>
Interview d'André CHAPOTTE	
<b>Origine et cadre théorique des processus de transformation Reflect-Action .....</b>	<b>15</b>
Nicola FORONI	
<b>Comment Reflect-Action favorise l'émergence du changement dans un groupe .....</b>	<b>19</b>
Axelle DEVOS – Lire et Ecrire Brabant wallon	
<b>Reflect-Action dans un groupe CEB</b>	
<b>Où comment la pratique du chef-d'œuvre et l'approche Reflect-Action se rencontrent ...</b>	<b>25</b>
Anne LOONTJENS et Kristine MOUTTEAU – Collectif Alpha	
<b>Première séance Reflect-Action : tables de présentation .....</b>	<b>30</b>
Suivi de :	
<b>Cinquième séance : Reflect-Action : moments d'analyse .....</b>	<b>32</b>
Anne LOONTJENS et Kristine MOUTTEAU	
<b>D'un atelier sur l'égalité des chances hommes-femmes à la création d'une entreprise d'économie sociale .....</b>	<b>34</b>
Loretta MODESTI – FUNOC	
<b>Reflect-Action... processus intégrant les principes d'une démarche interculturelle .....</b>	<b>41</b>
Anne GILIS	
<b>Visite d'un cercle Reflect-Action au Sénégal .....</b>	<b>44</b>
Kristine MOUTTEAU – Collectif Alpha	
<b>Le cercle, expérience de liberté .....</b>	<b>48</b>
Isabelle PIERDOMENICO	
<b>L'évolution de la pensée de Paulo Freire</b>	
<b>De « L'éducation, pratique de la liberté » à « Conscientisation et révolution » ...</b>	<b>53</b>
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
<b>Recension</b>	
<b>Paulo Freire et Reflect-Action : pistes bibliographiques .....</b>	<b>59</b>
Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

## Vie du réseau

<b>Autour des droits de l'homme</b> .....	<b>66</b>
Interview de Marilyne VERVAENE – Lire et Ecrire Bruxelles Nord-Est	

## Littéralpha

<b>« Incendies » de Wajdi MOUAWAD</b> .....	<b>69</b>
Présenté par Sylvie-Anne GOFFINET	

## Livres-Médias-Outils

<b>Pères, repères et sources</b> .....	<b>73</b>
Traces de changements	
<b>Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner</b> .....	<b>73</b>
Centre Interfaces (sous la direction de Gérard FOUREZ)	
<b>Clés pour une culture professionnelle</b> .....	<b>74</b>
Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN	

La présentation des dossiers et les sommaires détaillés des numéros déjà publiés sont disponibles, numéro par numéro, sur le *Portail de l'alpha*, à la page : <http://publications.alphabetisation.be> (> *Journal de l'alpha* > *Numéros précédents*).  
Une version papier est également disponible sur demande à la rédaction (tél : 02 502 72 01).

# Reflect-Action dans la filiation de Paulo Freire et de la MARP

**I**L Y A TOUT JUSTE 10 ANS, nous consacrons un numéro du *Journal de l'alpha* à Paulo Freire<sup>1</sup> qui, à partir des années 60, développa et théorisa les concepts d'alphabétisation conscientisante et de pédagogie des opprimés, concepts qui influencent aujourd'hui encore les actions d'alphabétisation se situant dans le champ de l'éducation populaire et des pédagogies émancipatrices.

Les piliers fondamentaux de l'alphabétisation selon Freire sont :

1. **une méthode active** fondée sur la *dialogue*, la critique et la formation du jugement ;
2. **mise en application** dans des *cercles de culture* où le premier contenu éducatif, avant l'apprentissage de l'écrit, est la notion même de culture et où le langage devient un outil de conscientisation intégrant les dimensions économiques, sociologiques, psychologiques, politiques et culturelles ;
3. **partant de situations vécues**, de mots ou de thèmes générateurs (univers-vocabulaire des membres du cercle) qui sont *codés* (concrétisés en images dans un tableau, une pièce de théâtre,...) pour susciter la curiosité et le questionnement, puis *décodés/déconstruits* en groupe, soit débattus et analysés pour élargir la réflexion, développer la perception critique et permettre ensuite la synthèse, un nouveau positionnement, le passage à l'action...

En introduction de ce numéro consacré à Reflect-Action, André Chapotte nous rappel-

le que l'alphabétisation conscientisante est une éducation libératrice qui vise à former des *hommes-sujets* de l'histoire, conscients de leur capacité de se libérer mutuellement et créateurs de réalités nouvelles, contrairement à l'éducation domesticatrice qui forme des *hommes-objets* convaincus de leur incapacité à maîtriser leur destin et la réalité.

Ensuite, après une présentation des origines et du cadre théorique du processus Reflect-Action par Nicola Foroni, nous donnons la parole à des formateurs qui se sont appropriés la méthode et les outils de Reflect-Action pour tenter d'augmenter le pouvoir d'action et d'implication des personnes engagées dans une démarche d'alphabétisation.

## Les origines de Reflect-Action

L'approche Reflect, comme *Regenareded Freirian Literacy thought Empowerment Community Tecnic*s, s'est construite dans des pays du Sud à partir d'expériences s'inspirant à la fois de la pédagogie de la libération de Paulo Freire et de la *Méthode Accélérée de Recherche Participative (MARP)* utilisées pour la définition et la mise en œuvre de projets de développement durable en milieu rural.<sup>2</sup> Ces méthodes participatives confient la gestion du processus de recherche à la communauté locale. Le rôle des intervenants extérieurs se limite à familiariser les membres de la communauté avec les méthodes utilisées et, par la suite, à les aider à les appliquer. Ce sont les villageois

eux-mêmes qui choisissent les objectifs de l'étude, qui collectent et analysent l'information et décident, en fin de compte, de son utilisation.

**Les trois piliers fondamentaux de l'approche participative de développement sont :**

1. *le comportement et l'attitude* des intervenants extérieurs, qui est de faciliter plutôt que de dominer ;
2. *les méthodes*, qui sont ouvertes, orientées vers le groupe, visuelles et comparatives ;
3. *le partage* des informations, des expériences, du logement et de la nourriture entre les intervenants et les personnes concernées.

**Deux principes guident le choix des outils employés :**

1. *passer la main* : l'intervenant extérieur encourage les personnes à développer leurs capacités, à recueillir et analyser les données et à dégager les actions à entreprendre ;
2. *visualiser et partager* : les gens transmettent leurs idées et leurs connaissances visuellement, ce qui leur permet de maîtriser ce qui se passe et de s'impliquer.

**Les outils les plus communément utilisés en MRAP sont :**

- *la cartographie participative* : un groupe de villageois fait une carte de la communauté ;
- *les transects villageois* : avec un (petit) groupe de villageois, l'équipe se promène en observation dans le village (ou une autre région pertinente) ;
- *le classement* : les villageois classent différentes unités (par exemple familles/arbres/récoltes) et les groupent selon leurs propres critères ;

- *les rappels historiques* : l'histoire des familles est évoquée et les événements principaux sont répertoriés ;

- *le calendrier* : les gens indiquent les choses qui changent au cours du temps (emprunt d'argent, maladies des enfants, saison des pluies,...).

La combinaison des informations obtenues à l'aide de ces différents outils fournit aux villageois une image explicite de leur vie quotidienne et les aide à entamer une discussion sur les principaux problèmes auxquels ils sont confrontés et sur comment ils vont tenter d'y remédier.

### **S'impliquer dans Reflect-Action**

Une des spécificités de Reflect-Action est le fait que le facilitateur est non seulement animateur, garant du processus mais aussi que, tout au long de celui-ci, il vit lui-même un processus d'émancipation. Il facilite le processus tout en le vivant, tout en s'y impliquant, au même titre que les autres participants. Être facilitateur Reflect-Action, c'est parcourir et vivre aussi son propre chemin de transformation.

S'impliquer, c'est aussi s'engager. C'est dépasser la manière dont nous nous expliquons à priori le monde pour prendre le risque de remettre en cause nos convictions à la lumière des faits, mieux le comprendre et agir sur les injustices.

S'impliquer c'est, pour le facilitateur, prendre des risques pédagogiques, dont celui de ne pas faire comme ses collègues, de ne pas réussir à les impliquer dans la démarche Reflect-Action. Mais c'est aussi entamer avec eux une recherche sur les complémentarités entre les différentes pédagogies émancipa-

trices et tenter de leur faire découvrir les apports spécifiques de Reflect-Action.

### **S'émanciper et agir collectivement**

La force d'un processus mené collectivement en groupe, comme Reflect-Action, est qu'il permet de voir que d'autres personnes de notre entourage vivent des situations similaires aux nôtres. Il nous permet de dépasser notre cadre de vie concret et de faire des liens. S'émanciper, c'est prendre conscience que notre propre oppression n'est pas unique et peut être analysée structurellement. S'émanciper, c'est aussi s'impliquer dans un processus historique en participant à des actions collectives pour le changement.

Nous constatons cependant parfois que les découvertes que nous faisons, les réflexions que nous exprimons au sein des ateliers Reflect-Action n'aboutissent pas à des actions collectives. Ce constat est-il juste ? Dans *Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire lui-même reconnaît qu'« *il peut arriver quand on fait une analyse critique de la réalité, de ses contradictions, que l'on découvre qu'une forme déterminée d'action est provisoirement impossible ou inopportune. En prendre conscience, c'est aussi de l'action, la réflexion est aussi de l'action.* »<sup>3</sup>

Freire reste cependant convaincu que « *la réflexion, si elle est vraiment une réflexion, conduit à la pratique* » et que « *l'action deviendra une authentique praxis si le savoir qu'elle apporte fait l'objet d'une réflexion critique* ». Les deux pôles *action-réflexion* doivent donc former un ensemble dont on ne peut séparer les éléments : « *Il faut éviter de tomber soit dans l'action pour l'action, soit dans un dilettantisme de paroles vides qui, n'étant pas une réflexion véritable,*

*ne conduit pas à l'action* ». Pour lui, il y a nécessité d'acquérir une conscience critique de l'oppression dans la praxis de la lutte, c'est-à-dire dans la réflexion et l'action des hommes sur le monde pour le transformer.

C'est dans cette perspective de *révolution culturelle*, selon les termes mêmes de Paulo Freire et repris par André Chapotte, que nous nous situons aujourd'hui en promouvant, à travers ce dossier du *Journal de l'alpha*, le processus Reflect-Action comme processus d'émancipation. Avec lui, nous souhaitons qu'il y ait davantage, au sein de *Lire et Ecrire* comme des associations d'alpha, de personnes ou de formateurs qui se situent dans cette optique de changement social et développent une vision politique de l'alphabétisation.

### **Frédérique LEMAÎTRE et Catherine STERCQ Lire et Ecrire Communauté française**

1. **Paulo Freire : maître à penser de l'alpha?**, n°103, février-mars 1998 (téléchargeable à la page : [www.publications.alphabetisation.be](http://www.publications.alphabetisation.be)).

2. D'après: **La formulation participative des projets**, Groupe de travail informel sur les approches et méthodes participatives : [www.fao.org/participation/french\\_website/content/MARP\\_fr.html](http://www.fao.org/participation/french_website/content/MARP_fr.html)

3. Cette citation et celles qui suivent sont extraites de Paulo Freire, **Pédagogie des opprimés**, François Maspero, 1974.

4. Voir : **Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation**, pp. 8-14.

## Paulo Freire, toujours d'actualité aujourd'hui pour l'alphabétisation

*Il y a 35 ans, André Chapotte rencontrait Paulo Freire lors d'une formation à Paris. Depuis, l'enseignement de celui qu'il ne connaissait auparavant que pour avoir lu sa 'Pédagogie des opprimés' ne l'a pas quitté. En 1984 à Namur, André contribue à mettre sur pied Alpha 5000 avec un comité de chômeurs pour développer un projet d'alphabétisation conscientisante. Dans la foulée, il participe activement au Conseil d'administration de Lire et Ecrire Namur et de Lire et Ecrire Communauté française. Et aujourd'hui encore, au sein du 'Réseau wallon de lutte contre la pauvreté', André continue à militer pour que les gens soient acteurs de leur vie, acteurs de changement...*

*Comment en êtes-vous arrivé à rencontrer Paulo Freire? Et de quelle manière cette rencontre a-t-elle été importante et déterminante pour vous?*

C'est en 1973 que j'ai rencontré Paulo Freire à Paris. J'avais lu son livre *Pédagogie des opprimés*. A ce moment-là, j'étais animateur de jeunes. C'étaient des jeunes de quartiers populaires et je me disais qu'il y avait peut-être dans ce que disait Paulo Freire quelque chose d'intéressant. Le deuxième aspect, c'est que ça rejoignait une de mes recherches personnelles. On était alors dans l'après 68 et je voulais contribuer à un changement de société. Je venais d'un milieu rural et mon père était quelqu'un qui se battait pour les petits fermiers et avec eux. C'est sûr, ça m'a influencé et je cherchais quelque chose qui puisse permettre aux gens de comprendre la réalité qui était la leur et d'en devenir acteurs. J'étais au fond au croisement d'un monde chrétien qui contestait l'institution et de mouvements qui mettaient en cause

la société. Et puis, par ailleurs, j'étais en contact avec des groupes d'enseignants qui, s'inspirant de Rogers, pensaient que l'éducation devait être une forme d'autogestion. Je me suis donc renseigné et j'ai su que Paulo Freire venait à Paris à l'*Institut œcuménique au service du développement des peuples (INODEP)*. Il y donnait une formation où il livrait son expérience, les changements qu'il avait observés et les lignes essentielles de son engagement. Ça m'a beaucoup intéressé et les trois années qui ont suivi, je suis parti en Bolivie comme responsable d'un projet de développement dans les Hauts Plateaux. On travaillait avec les petits paysans sur trois thèmes : la santé, l'éducation de la femme et l'agriculture. Nous étions une équipe d'une douzaine de personnes qui avons tenté de travailler dans la perspective de Paulo Freire. Pour l'éducation à la santé par exemple, on formait des 'promoteurs campesinos'. C'étaient des personnes qui étaient élues par



leur communauté pour participer à la promotion de toute une zone rurale. Dans cette formation, on parlait de la réalité des gens, on en faisait avec eux l'analyse et ils devenaient acteurs pour tenter de changer cette réalité. On a ainsi réussi à faire baisser de 50% le taux de mortalité chez les femmes sur toute la zone. Nous ne nous limitons cependant pas à donner des outils et des moyens aux paysans pour s'organiser ensemble ; il y avait aussi tout un travail de revendication politique pour le droit à la santé qui se faisait parallèlement.

*Et de retour en Belgique, avez-vous continué à travailler dans cette optique conscientisante ?*

Après ces trois années, je suis rentré en Belgique et j'ai travaillé avec des comités de chômeurs à Namur. C'est avec eux qu'on a créé *Alpha 5000*. Des chômeurs qui savaient lire et écrire et d'autres qui ne savaient pas se sont mis ensemble pour mettre sur pied une association qui allait faire de l'alphabétisation dans une perspective conscientisante. Pour bien comprendre ce qui s'est joué là, il faut se référer au mémoire de Françoise David qui retrace la première année du travail d'alphabétisation à *Alpha 5000*.<sup>1</sup> Françoise a bien posé les questions et montré les tensions et les difficultés. Même si depuis lors, il y a eu des changements à *Alpha 5000*, ce travail a encore des retombées aujourd'hui. La question de fond est actuellement celle-ci : faut-il faire de l'alphabétisation conscientisante en permettant aux gens de développer, à leur niveau, une action politique au sens très noble du mot ou leur apprendre à lire et à écrire par des pédagogies adaptées aux adultes mais sans aller jusqu'à les situer comme acteurs de changement ? La Charte qui a été récemment présentée à l'AG d'*Alpha*

*5000* montre bien cette tension mais réaffirme aussi des positions de départ.

*Qu'est-ce qui pour vous est essentiel dans l'enseignement de Paulo Freire, d'un point de vue politique et pédagogique ?*

Je dirais d'abord que Paulo Freire définit l'éducation comme la principale expérience dialectique de libération de l'homme par l'homme qui ne peut être accomplie que dans un dialogue critique mené ensemble. C'est quelque chose d'assez fort. Comme il le disait lui-même : la conscientisation n'est pas ma propriété et ne le sera pas ; elle est entre nos mains comme instrument de révolution culturelle. Je crois que c'est assez fondamental et si j'interviens encore maintenant à certains endroits, c'est bien dans l'optique de cette révolution culturelle. On sent bien aujourd'hui que l'individu, souvent considéré comme objet de la société de consommation, attend une libération. Il faut le libérer de ce statut d'objet pour qu'il devienne un sujet critique. Qu'il ne



soit plus dans une culture-consommation mais dans une culture-création. C'est ça la révolution culturelle. Je me crée et je crée par le fait que je suis acteur. Je suis capable d'engendrer des processus qui conduisent à une transformation de la société.<sup>2</sup> C'est peut-être un rêve mais je dis toujours que le rêve n'est pas quelque chose d'irréalisable, c'est quelque chose qui demande un effort continu et c'est de cette façon-là que nous réaliserons l'utopie.

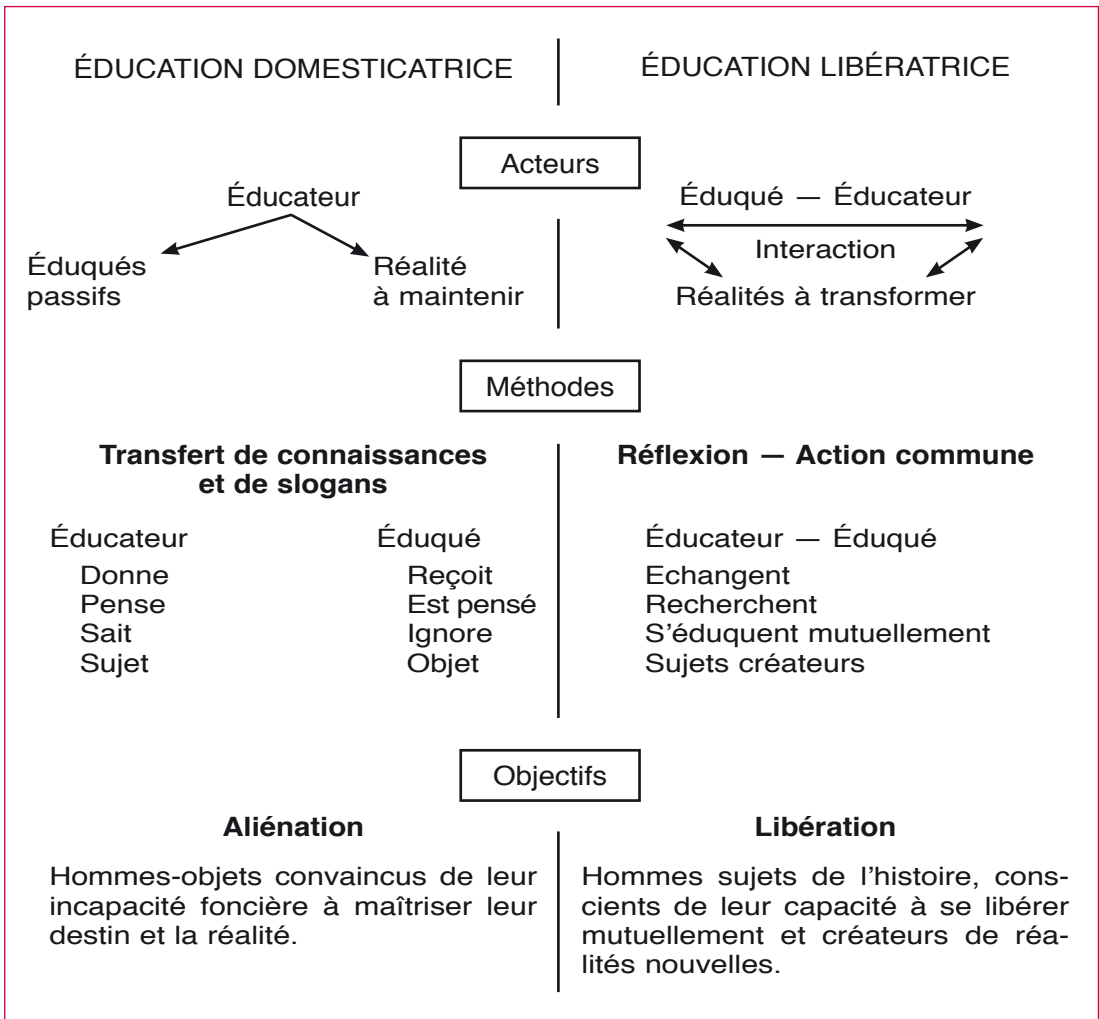
*Et comment voyez-vous l'alphabétisation dans cette optique de révolution culturelle ?*

L'alphabétisation conscientisante n'est pas neutre. L'apprentissage formel de la lecture et de l'écriture, ça c'est neutre. J'apprends à lire et écrire comme j'apprends le code de la route ; j'apprends un code de communication qui est lire et écrire. L'alphabétisation conscientisante est une lecture-écriture de ce qui se vit, de ce qui est au centre de la culture d'un homme. Elle vise à promouvoir une approche critique de la réalité en faisant appel à une motivation fondamentale de l'homme : la valorisation de l'expérience vécue. L'alphabétisation conscientisante pousse les groupes et les hommes écrasés ou en situation de précarité à avoir une conscience claire de leur situation objective. C'est une éducation libératrice qui est opposée à l'éducation-objet que Paulo Freire appelait l'éducation domesticatrice, c'est-à-dire une éducation où on devient les exécutants d'un système (voir ci-contre). L'alphabétisation conscientisante mise au contraire sur la capacité de tout homme et de tout groupe à être créateur de culture et sujet de l'histoire. Si l'apprentissage de la lecture n'est pas lié à cette éducation libératrice pour rendre la personne créatrice de culture et sujet de l'histoire, on est à côté de

l'alphabétisation telle que la concevait Paulo Freire, telle que je la conçois aussi. C'est la ligne fondamentale : l'alphabétisation a pour visée non seulement d'apprendre la maîtrise de la lecture et de l'écriture des mots mais la lecture-décryptage et la lecture-transformation du milieu dans lequel on vit. Elle ne suppose donc pas une accumulation dans la mémoire de phrases et de concepts détachés de la vie, mais c'est une attitude de création et de récréation dans laquelle ni le contenu de la connaissance ni le processus d'acquisition de la connaissance ne sont neutres. Plus je connais le monde dans lequel je vis, plus j'acquies les bases pour me transformer et pour transformer le monde. C'est-à-dire que je me crée et je crée par le fait que je suis acteur, je suis en train d'engendrer des processus qui conduisent à une transformation de la société. Je dirais aussi que l'éducation, c'est conduire quelqu'un à partir d'un endroit vers un autre. Et connaître, c'est naître avec. Donc je me transforme et je deviens quelqu'un à partir du moment où j'entre dans ce mouvement de naissance et de connaissance. Connaître la lecture et l'écriture, c'est naître avec les mots et en faire quelque chose de dynamique. Et l'éducation, c'est vraiment amener les personnes à progresser à ce niveau-là : des hommes inachevés en devenir dans un monde aussi en devenir, des hommes qui se savent sujets d'une histoire à écrire, comme le disait Ernst Bloch.

*Pensez-vous dès lors que l'apport de Paulo Freire soit universel ? Qu'il soit le même pour tous les pays, tous les continents, dans tous les contextes économiques, sociaux et politiques ?*

A Paris en 1973, il y avait là des personnes d'origines diverses : des Africains, des Thaïlandais, des personnes de quartiers populaires de Paris... Toutes expliquaient comment



Source : **Un processus libérateur**, in **La conscientisation selon Paulo Freire**, *Vivant Univers*, n°308, janvier-février 1977, p. 25

elles vivaient l'alphabétisation conscientisante. On sentait bien que les réalités étaient différentes mais les questions étaient les mêmes partout. Les problèmes de logement, de santé, d'accès à l'eau... se retrouvaient aussi bien en Afrique, qu'en Thaïlande ou qu'à Paris. Dans sa conception de l'alphabétisation conscientisante, Paulo Freire disait toujours qu'il fallait tenir compte de la culture des personnes présentes et en même temps de leur environnement social et politique. Jamais il

n'a voulu ériger sa pensée en doctrine. Je dirais qu'il a lancé une expérience dont nous devons nous inspirer pour la traduire dans le contexte qui est le nôtre aujourd'hui.

*Justement, je voulais y venir : pensez-vous que Paulo Freire soit toujours d'actualité pour l'alphabétisation aujourd'hui ?*

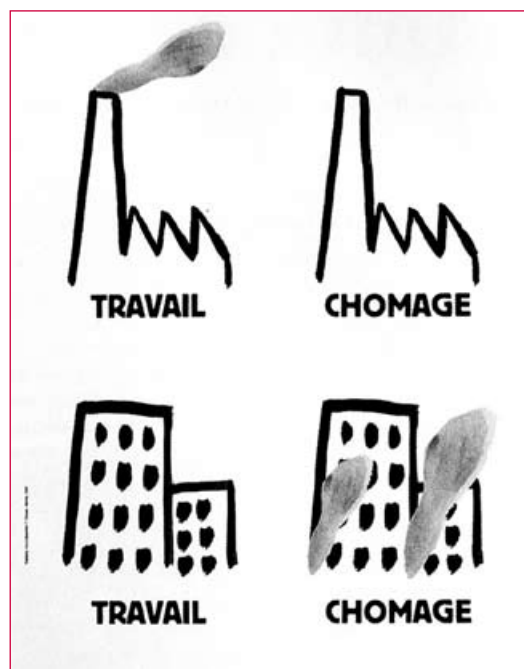
Oui, le monde aujourd'hui est encore davantage que par le passé dominé par l'économique. Et dans ce système, il y a ceux qui

dominant et ceux qui sont dominés, ceux qui ont et ceux qui n'ont pas. Je pense que pour *Lire et Ecrire* et pour l'alphabétisation, il n'y a peut-être pas assez de personnes ou de formateurs qui se situent dans cette optique de changement social. Ce sont de bons pédagogues mais il leur manque la militance. Je ne leur demande pas d'être militants comme on pouvait l'être il y a quelques années. Mais il y a une façon nouvelle d'être militants. Il n'y a pas de schéma imposé. Ce qui manque souvent aux acteurs de l'alpha, c'est une vision politique. Ce que nous avons à faire, ce n'est évidemment pas de reproduire ce qui se faisait dans les 'favelas' ou dans l'altiplano bolivien, mais c'est de partir de la réalité de ce qu'on vit ici et maintenant. Je prends par exemple le problème du logement. Quand je vois qu'aujourd'hui le droit au logement n'est toujours pas réalisé, je me dis qu'on devrait travailler là-dessus en alphabétisation. Avec le mot 'logement' par exemple, il y a moyen de faire une alphabétisation conscientisante qui tienne compte de la réalité des gens et qui puisse les rendre plus acteurs. On doit faire un travail à l'intérieur de *Lire et Ecrire* : réfléchir à comment, à partir de ce que les gens vivent, faire une alphabétisation conscientisante. Lors de l'accueil par exemple, on doit être en attitude d'entendre pourquoi les gens viennent en alphabétisation, entendre ce qu'ils disent, les mots qu'ils utilisent... Ce sont peut-être là des mots par lesquels on peut entrer dans un processus d'alphabétisation conscientisante.

*Dit comme cela, ça paraît simple! Pourquoi alors cela ne se fait-il pas ou peu en alpha?*

Il y a sans doute différentes raisons. Je sais bien qu'on est prisonnier de diverses choses. Premièrement, on est soumis aux conventions

avec les pouvoirs subsidiaires qui imposent des contraintes. Mais il y a toujours moyen de 'contourner' ces contraintes. Par exemple, si on fait de l'ISP dans le cadre d'une convention avec le *FOREm*, on peut travailler sur le thème générique de l'emploi. Partons de cela! L'emploi, c'est un terme qui est partout : on parle par exemple de 'Job Pass', de 'sans-emploi', etc. Alors comment, dans un travail d'ISP, aider les gens à se situer par rapport à cela? Comment les aider à discerner ce qui est de la responsabilité publique, collective de ce qui est de leur responsabilité? Quelle sera leur motivation demain à chercher un emploi s'ils n'en ont pas fait l'analyse? Il faut qu'ils sachent aussi qu'ils auront à se battre pour être acteurs de leur propre vie mais aussi acteurs avec d'autres. C'est une responsabilité de *Lire et Ecrire* et des associations d'alphabétisation. On ne peut pas passer à côté, il faut tenter de faire quelque chose. C'est une question à débattre



Nicolas FILLOQUE

en CA, c'est une question à débattre en AG, c'est une question à débattre dans l'ensemble du réseau de *Lire et Ecrire*. On est dans une société qui se régule à partir de capitaux alors qu'il y a des gens qui n'ont rien. Qu'est-ce qu'on fait avec ça? Si on dit que ce n'est plus l'alpha le lieu où travailler ça, quel est alors le lieu? Il faut qu'on se situe dans un courant d'ensemble; c'est collectif, il n'y a pas de solution individuelle. Il faut tenter des expériences. Il y en a bien qui le font. Allons voir ce qu'ils font, quelles étapes ils ont parcourues, réfléchissons ensemble à comment aller encore plus loin...

*Pouvez-vous donner un exemple concret de ce qui se fait déjà?*

Je peux citer une expérience que je vis à l'intérieur du Réseau wallon de lutte contre la pauvreté. Il y a deux ans, on a travaillé sur la santé, le logement et l'emploi avec les gens.<sup>3</sup> Ils ont créé eux-mêmes des moyens d'expression pour dire leur réalité. Puis, on est passé à l'analyse. Toujours avec les gens mais aussi avec les associations. Les travailleurs et les animateurs ont fait tout un exercice d'analyse de leur propre rapport à la santé, au logement, etc. Ensuite, on a travaillé avec des institutions. Par exemple, pour la santé, avec les mutuelles pour confronter nos approches respectives. Et maintenant, on en est à la formulation de propositions. On travaille en intégrant à la réflexion des personnes en situation de précarité, des travailleurs sociaux et des chercheurs qui viennent là pour apporter leur expertise dans un souci de parfaire les propositions. On exige de ces experts qu'ils parlent un langage accessible à tous. Enfin, vers le mois de mai de cette année, nous irons rencontrer les politiques pour discuter avec eux des propositions et voir comment elles pourraient être mises en



application. C'est ce type de démarche qui correspond pour moi à l'éducation pratique de la liberté<sup>4</sup>. C'est une éducation qui ne porte pas sur l'homme abstrait ni sur le monde sans l'homme mais sur les hommes en relation avec le monde. C'est encore Ernst Bloch qui le dit. Dans cette éducation, le but de l'éducateur n'est pas seulement de faire apprendre aux gens quelque chose mais de chercher avec eux les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent.

*Ne pensez-vous pas que pour le secteur de l'alpha, il n'est pas toujours facile de concevoir une alphabétisation conscientisante qui ne se limite pas à une prise de conscience de la réalité mais qui intègre aussi l'action?*

En 1975, Paulo Freire disait que la conscientisation doit mourir en tant que telle pour renaître en tant que révolution culturelle, c'est-à-dire que c'est une culture-crédation

qui doit voir le jour. Si *Lire et Ecrire* ne peut pas faire la totalité du parcours, il faut peut-être penser à mettre en place des relais. L'alphabétisation doit réfléchir à comment travailler en partenariat. Ce n'est pas seulement à l'intérieur de *Lire et Ecrire* qu'il faut chercher mais aussi à l'extérieur : comment arriver à faire un travail ensemble ? Il faut qu'on se mette à réfléchir à comment travailler avec d'autres à cette révolution culturelle. S'inscrire dans ce mouvement réclame que *Lire et Ecrire* organise des formations 'politiques' – et pas seulement pédagogiques – pour les formateurs. Qu'il réfléchisse à comment utiliser les outils de la modernité (médias, TIC...) pour se mettre en réseau. Il faut aussi que le formateur soit lui-même créateur. Je vois bien que sur le terrain, il y a de l'imagination et de la créativité. Comment peut-on les mettre au service de cette dynamique ? De même qu'il y a des outils qui ont été forgés par d'autres et qu'on peut utiliser en alphabétisation, il pourrait y avoir des outils fabriqués en alphabétisation qui pourraient servir à d'autres. Et donc, pour résumer : est-ce que la ligne politique de *Lire et Ecrire* et des autres associations d'alphabétisation est claire ? et, si elle l'est, comment avancer ? avec quels outils ? quels partenariats ? C'est pour ça que je dis qu'il faut s'ouvrir à ce que d'autres font. Je sais que *Lire et Ecrire Namur* a entendu le *Réseau wallon de lutte contre la pauvreté* sur la démarche que j'ai décrite. Je ne dis pas que ce que le *Réseau wallon* fait est la panacée, mais il y a quand même une avancée et les gens sont acteurs d'un bout à l'autre. Si aujourd'hui on se situe comme partenaire, il y a un mouvement qui peut être lancé dans le sens d'une interrogation

critique pour faire bouger les choses. On devient acteur pour le changement.

*C'est le mot de la fin ?*

J'aurais encore beaucoup de choses à dire mais s'il faut conclure, je redirais simplement ceci : si nous restons à un apprentissage formel sans passer à une alphabétisation qui rend les gens acteurs de changement avec d'autres, je crois que *Lire et Ecrire*, et le secteur de l'alphabétisation dans son ensemble, risquent de rater quelque chose d'essentiel.

**Propos recueillis  
par Sylvie-Anne GOFFINET**

1. Françoise-Svetlana DAVID, *Présentation de la recherche-action d'un groupe d'alphabétisation : évaluation d'une première année de pratique à Alpha 5000 par tous les concernés*, FOPA, UCL, 1986 (en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha – tél : 02 533 09 25).

2. L'ouvrage de Colette Humbert (INODEP), *Conscientisation. Expériences, positions dialectiques et perspectives* (L'Harmattan, 1976) explique aussi cette phrase de Paulo Freire. Pour elle, il s'agit d'une mise en garde contre une certaine récupération de la conscientisation quand elle ne poursuit pas un objectif révolutionnaire. Selon l'auteure, le terme 'révolution culturelle' signifie que la révolution (comprise dans un sens marxiste, soit la transformation du système économique capitaliste et l'instauration de nouveaux rapports de production) doit se faire dans une société autogérée activement par tous ses membres, à tous les niveaux et dont les modalités sont à inventer par les masses populaires concernées d'après leur génie propre et dans une créativité collective (aspect culturel de la révolution).

3. Des apprenants d'Alpha 5000 ont participé à ce travail. Voir : Marie DELCOMMINETTE, *Participer autrement*, in *Journal de l'alpha*, n°153, juin-juillet 2006, pp. 10-11.

4. Titre d'un ouvrage de Paulo Freire.

# Origine et cadre théorique des processus de transformation Reflect-Action

*Reflect-Action est une approche méthodologique qui s'est, au fil des ans, enrichie de courants divers et qui s'enrichit aussi continuellement par la pratique, (re)combinant constamment le champ de la réflexion et celui de l'action. C'est une approche qui est adaptable et qui a déjà été adaptée à beaucoup de contenus car elle n'est pas centrée sur les thèmes d'intervention mais sur la manière de procéder. C'est pourquoi on parle souvent de 'processus' Reflect-Action.*

*Nicola Foroni, facilitateur Reflect-Action au Pays basque<sup>1</sup>, nous retrace ici l'origine et le cadre théorique des processus de transformation Reflect-Action.*

Reflect-Action a fait son apparition fin 1994, sous la dénomination de Reflect, au départ de trois expériences pilotes réalisées dans des pays du Sud, plus précisément au Salvador, en Ouganda et au Bangladesh. Ces expériences s'inspiraient à la fois de la pédagogie de la libération de Paulo Freire et des techniques du *Diagnostic Rural Participatif (DRP)*.<sup>2</sup> De là vient le nom 'Reflect' (*Regenerated Freirian Literacy thought Empowerment Community Tecnics*).

Ces premières expériences sont devenues les prémices d'un processus qui se poursuit aujourd'hui dans 58 pays d'Asie, d'Amérique, d'Afrique et d'Europe.

Dans le cas de l'Amérique latine, les expériences initiales ont été relues et reformulées, à partir des pratiques de l'Éducation populaire et de la Recherche-action participative **en mettant l'accent sur le chemin qui conduit de la réflexion à l'action, com-**

**prise comme transformation individuelle et sociale, et sur l'analyse des rapports de pouvoir sous-jacents à toute situation relationnelle. Cette perspective dialectique des processus et l'accent mis sur le changement de la réalité ont conduit à l'apparition et à la généralisation de l'appellation 'Reflect-Action'.**

Depuis ses origines, Reflect-Action est en constante évolution. Premièrement, parce que ses utilisateurs sont en recherche permanente de cohérence entre leurs pratiques d'intervention externes (travail en groupe, communautaire et social) et leurs pratiques organisationnelles internes. Deuxièmement, parce que Reflect-Action se développe et s'enrichit continuellement par l'intégration holistique de nouvelles théories et pratiques avec lesquelles ses utilisateurs entrent en contact. Et troisièmement, parce que différents groupes sociaux reprennent et réinterprètent Reflect-Action à partir de leur expérience et de leur positionnement



*Evolution des démarches émancipatrices en Ecosse*

propre, apportant de nouvelles perspectives théoriques et pratiques à son développement.

Parmi les différents courants qui aujourd'hui contribuent au développement de Reflect-Action, on peut citer les mouvements féministes, les mouvements de défense des populations indigènes, les pratiques interculturelles, le courant constructiviste,... Reflect-Action s'est également enrichi des approches et méthodes propres à différents champs de l'intervention telles que l'Apprentissage par la Participation et l'Action (APA), la Programmation Neuro-Linguistique (PNL), l'approche systémique, le théâtre-action, la dynamique de groupe, des outils propres à l'intervention psychologique, des techniques

de marketing, de communication sociale, de gestion d'entreprise, etc. que les facilitateurs Reflect-Action ont adaptés à leur objectif de transformation consciente de la réalité.

Des pratiques très diverses ont ainsi contribué à configurer les bases conceptuelles et méthodologiques de Reflect-Action et ont permis d'en définir l'essence à partir de l'identification de la logique d'un processus de transformation consciente. C'est donc la dynamique mise en œuvre et non les thèmes sur lesquels porte l'action qui caractérisent un processus Reflect-Action.

C'est pourquoi, actuellement, l'approche Reflect-Action peut être utilisée et est utilisée **pour travailler avec des groupes** très



différents et dans des champs d'activité très divers, par exemple avec des groupes de réfugiés ou de déplacés, des minorités ethniques, des marginaux en milieu urbain, des populations rurales, des groupes professionnels, des groupes de femmes, des groupes de citoyens, des groupes de jeunes, des communautés d'enfants, etc.

Reflect-Action est utilisée **pour travailler sur des thèmes** comme les droits fondamentaux, les droits de la femme et les relations de genre, la violence conjugale, la planification locale, l'analyse de la politique structurelle, le travail organisationnel, la gestion et les relations de pouvoir, l'analyse budgétaire, la mobilisation démocratique, la santé, le sida, l'accès à l'eau potable, l'agriculture, l'éducation environnementale, l'épargne et les (micro)crédits, la production de revenus, la paix et la résolution de conflits, le développement organisationnel, notre subjectivité, les préjugés, les relations interculturelles, l'éducation, la formation des adultes, etc.

Cette grande variété de groupes et de champs d'activités résulte du fait que Reflect-Action n'est pas une simple méthode mais une approche dont la clé se trouve, comme nous l'avons dit, non dans les contenus mais dans les processus, c'est-à-dire dans la manière dont les personnes se mettent en relation et agissent entre elles et avec la réalité. C'est l'expérience qui a permis d'identifier comment et pourquoi se font les changements individuels et collectifs.

Il s'agit en résumé d'un processus qui part de nous en tant que sujets de l'action qui lisons la réalité concrète et la réalité structurelle. Le processus se construit sur base de notre subjectivité, et c'est la socialisation

des subjectivités de l'ensemble des membres du groupe qui engendre un repositionnement de chacun dans le groupe et du groupe en tant que tel. Dans un devenir dialectique permanent entre action-réflexion-action (pratique-théorie-pratique) et entre individu-groupe-individu, nous systématisons et intériorisons notre réalité subjective et objective, nous nous repositionnons en tant qu'individus et en tant que groupe.

Ce processus produit une augmentation du pouvoir d'action chez les participants qui conservent à tout moment le contrôle sur le processus. Les facilitateurs Reflect-Action sont pratiquement toujours membres du groupe et, lorsqu'ils ne le sont pas, ils ne se limitent pas à observer de l'extérieur dans une perspective qui serait 'objective et neutre' mais participent intégralement au processus. C'est ainsi que le groupe est maître de l'ensemble du processus puisque personne, y compris les facilitateurs, n'est déclaré 'intouchable'.

Au contraire, en participant au processus, les facilitateurs font une analyse des relations de pouvoir, des relations de genre et des relations interculturelles qui s'établissent dans le groupe et ils utilisent cette analyse comme base pour déclencher une prise de conscience qui part de la subjectivité et de l'expérience de chacun pour aboutir à une émancipation et à la création de conditions subjectives et objectives de changement. En d'autres termes, Reflect-Action consiste en un processus de transformation des relations de pouvoir existantes, qui sont analysées à travers un diagnostic de situation et qui sont confrontées, à partir de la subjectivité des participants, à un processus de déconstruction et de reconstruction de leur identité de groupe.



*Mots d'amitié pour clôturer un atelier Reflect-Action*

Une autre caractéristique de Reflect-Action – la rendant particulièrement intéressante pour l’alphabétisation – est l’utilisation de techniques visuelles (graphiques, par exemple) de ‘codification’ et de ‘décodification’ qui permettent de construire collectivement les moments de diagnostic par approximations successives et de lier étroitement l’analyse à l’expérience et au changement.

Tout ceci pour mettre en évidence le fait que les temps, les rythmes, les formes, les moments et valeurs de chaque processus sont établis par les groupes mêmes en fonction de leurs caractéristiques, intérêts et de leur environnement.

En cohérence avec cette conception large et ouverte, Reflect-Action s’articule, au niveau global, en réseaux géographiques – régionaux (Europe, Amérique, Asie, Afrique), sous-régionaux (par exemple en Californie ou dans les Andes), nationaux (par pays) – et en réseaux thématiques. Ces réseaux sont autonomes et décident de leur fonctionnement qui est dif-

férent d’un réseau à l’autre selon le contexte et le positionnement propres à chacun.

A l’intérieur des réseaux, les relations sont (ou tendent à être) horizontales, c’est-à-dire que tous communiquent ensemble de manière directe sans devoir suivre des canaux hiérarchiques ou préétablis. L’information est également largement socialisée en toute transparence (communication internationale accessible à tous notamment via l’utilisation d’internet, plans et budgets socialisés et approuvés majoritairement, référents collectifs, etc.), et ce en quatre langues (espagnol, anglais, français, portugais).

En outre, des espaces de rencontre et d’inter-apprentissage, des formations à la méthode Reflect-Action sont régulièrement organisés de manière décentralisée au niveau des institutions, des groupes, des pays, des sous-régions ou des régions. Une fois par an est également prévue une rencontre du *CIRAC* (*Cercle International Reflect-Action et Communication*), organisée par des référents de chaque région et sous forme de tournante dans chacune des quatre régions. A ces rencontres assistent des utilisateurs de Reflect-Action du monde entier mandatés par leur pays respectif.

**Nicola FORONI**  
(Traduit de l’espagnol  
par Claudine MARICHAL)

*1. Les animateurs Reflect-Action sont appelés ‘facilitateurs’. Leur rôle est de favoriser la participation de tous les membres du groupe et de développer leur capacité à travailler ensemble. Ils veillent à assurer le bon fonctionnement du groupe, un climat d’échanges et une relation de confiance.*

*2. Méthode similaire et souvent utilisée de manière équivalente à la MARP dont on parle dans l’édito.*

## Comment Reflect-Action favorise l'émergence du changement dans un groupe

*Reflect-Action peut se définir comme une approche de l'apprentissage en lien avec le changement social. Le but est de créer avec les gens un espace où se réunir et discuter des questions importantes de leur vie. C'est en améliorant leur capacité à communiquer et à appréhender leur réalité qu'ils pourront participer aux décisions qui les concernent.*

Dans la filiation de Paulo Freire, Reflect-Action est un processus d'action-réflexion-action. Il n'est pas question d'enseigner des réponses mais de créer un contexte où la réflexion puisse se construire, à partir de l'expérience de chaque participant et des facilitateurs, de leurs analyses et de l'apprentissage qui en découle.

Il est essentiel de briser la culture du silence qui s'établit entre ceux qui savent et qui possèdent les richesses, le pouvoir, les oppresseurs et les pauvres, les analphabètes, les opprimés. Ne sachant rien, ceux-ci sont tenus de garder le silence, ce qui conduit les personnes opprimées à croire qu'effectivement elles ne savent rien et qu'elles ne doivent pas parler. La conscientisation aide les personnes à rompre ce silence, en retrouvant leur potentiel à travers les enseignements nouveaux et l'engagement dans la lutte sociale.

L'élément central de Reflect est le renforcement des capacités de communication des populations, que ce soit à travers l'alphabétisation ou l'apprentissage de nouvelles techniques de communication. Mais cet

apprentissage se fonde sur un processus politique de changement social dans le sens d'une plus grande justice sociale. Reflect ne prône pas une vision neutre du développement basé uniquement sur l'amélioration des conditions matérielles des populations mais cherche à lutter contre l'injustice, en revendiquant les droits des populations et en luttant avec elles pour changer leur position dans la société.

### **Mais comment lier la réflexion et l'action ?**

« Reflect est un processus politique dans lequel les multiples dimensions de pouvoir et de stratification sont au centre de la réflexion, et les actions s'orientent vers le changement des rapports de pouvoir inégaux quelle que soit leur base. »<sup>1</sup> Le processus tend vers l'auto-organisation des groupes. Pour cela, Reflect utilise de nombreux outils participatifs qui favorisent la prise de conscience des rapports de pouvoir afin de mettre en place un espace démocratique auquel tout le monde peut contribuer. On utilise divers outils visuels, des cartes, des graphiques, des dessins, des matrices issues des pratiques de la MARP (Méthode Adaptée

de Recherche Participative), mais aussi des mises en situation, le chant, la danse, la vidéo...

### **Reflect-Action en Belgique**

C'est suite à la participation en juin 2000 d'un formateur du *Collectif Alpha*, Thierry Pinoy, à un atelier Reflect-Action au Pays basque qu'on a entendu pour la première fois parler de Reflect-Action en Belgique. L'atelier auquel a participé Thierry était animé par des formateurs salvadoriens et européens et s'intitulait : *Processus de 'prise de pouvoir/appropriation' basés sur une analyse des relations de pouvoir, des rapports hommes/femmes et des relations interculturelles*.<sup>2</sup> Thierry a ensuite essayé d'intégrer quelques-unes des techniques vécues au Pays basque dans son groupe, mais très vite le besoin d'échanger avec d'autres utilisateurs de la méthode s'est fait sentir. Le *Collectif Alpha* souhaitait soutenir cette initiative et inviter ceux et celles qui étaient intéressés à participer eux aussi à un atelier Reflect. L'occasion fut donnée l'année suivante quand une nouvelle formation à la méthode Reflect-Action eut lieu fin février-début mars 2001 au Pays-Bas. Les quelques formateurs et travailleurs du *Collectif Alpha* et de *Lire et Ecrire* qui participèrent à cette formation en revinrent enthousiastes et porteurs d'une forte demande de poursuivre le processus.

En juillet 2002, *Lire et Ecrire* organisait un atelier de formation Reflect-Action et, à la rentrée en septembre, des formateurs de *Lire et Ecrire Liège* et *Lire et Ecrire Brabant wallon* commencèrent à mettre en place pour les apprenants des animations issues de Reflect-Action. A la rentrée suivante, les formatrices de Nivelles construisirent

tout au long de l'année avec leur groupe un processus Reflect-Action totalement intégré à la formation.<sup>3</sup>

Depuis, cette approche s'est développée dans le réseau de l'alphabétisation. Environ une septantaine de formateurs ont maintenant suivi un atelier de formation à Reflect-Action organisé au niveau communautaire et plusieurs formateurs utilisent des animations Reflect dans leurs groupes d'alpha.

Les ateliers proposés dans le cadre des *Rencontres Pédagogiques d'Été* de la CGÉ<sup>4</sup> ont ouvert le processus à d'autres secteurs que l'alphabétisation et Reflect-Action commence maintenant à être envisagé dans différents contextes : la formation d'adultes, le travail communautaire, l'interculturel, la coordination d'équipe, la supervision, etc.

### **L'atelier Reflect-Action**

*« Reflect est un processus d'apprentissage participatif et structuré qui facilite l'analyse critique des personnes et de leur environnement en plaçant les relations de pouvoir et en mettant la création de compétences au coeur du développement soutenu et équitable. Par la création d'espaces démocratiques, la construction et l'interprétation de textes produits localement, les individus bâtissent leur propre analyse pluridimensionnelle des réalités [locales], nationales et mondiales qui mettent en question les paradigmes dominants sur le développement et en redéfinissent les relations de pouvoir dans les sphères tant publiques que privées. A partir des processus de réflexion et d'action en cours, les individus se donnent les moyens d'œuvrer pour l'avènement d'une société plus juste et équitable ».*<sup>5</sup>



*Fleuve du développement de Reflect-Action au Collectif Alpha*

**Reflect est avant tout un processus d'analyse critique de la société, de transformation et d'action sociale.** Le processus conduit les participants à prendre conscience, d'une part en le vivant et d'autre part en le comprenant rationnellement, de la manière dont une réalité donnée est construite pour tenter d'agir sur cette réalité en co-construisant, avec le groupe, des alternatives.

Dans Reflect, chacun participe à la construction de l'analyse en partageant son propre vécu et son point de vue. C'est en partant de l'expérience individuelle que l'on va vers l'expérience collective, en créant d'abord un espace où collectiviser en le socialisant le vécu individuel.

A travers l'utilisation de graphiques, on visualise les liens entre les expériences

personnelles, ce qui permet de mettre en évidence les relations entre les individus et des points structuraux de la réalité sociale. Le vécu individuel prend son sens dans le collectif et pointe le fonctionnement social. Cela met en lumière comment chaque individu, chaque histoire individuelle est traversée, sous-tendue, tissée sur la trame d'une époque, à un moment donné, dans un lieu donné, et comment l'individu véhicule les valeurs, les archétypes, les modèles de cette époque. Mais aussi comment chacun de nous est le reflet, le jouet, l'instrument d'une époque dans un contexte historique, socio-politique et économique donné. Tout ceci dans le but d'agir collectivement pour favoriser le changement social.

Dans ce contexte, le rôle du formateur est de faciliter, en permettant l'expression

individuelle, la collectivisation des points de vue, des expériences de vie de chacun. Il participe à l'atelier au même titre que les autres personnes du groupe puisque nous sommes dans un processus d'échanges où chacun vit et apprend également. Il donne son point de vue, s'implique dans le partage de son vécu et de son expérience; il n'a pas une position d'expert, n'a pas de réponse, mais participe au processus de construction collective. En tant que facilitateur, il a pour fonction d'initier le processus d'analyse en proposant des animations, des graphiques, une méthodologie qui permet de construire des liens et une analyse critique.

### **Créer un contexte de confiance**

Dans un premier temps, le facilitateur va proposer des activités qui ont pour but de créer un contexte de confiance, avec suffisamment de sécurité pour faciliter l'expression et le partage du vécu individuel. Créer ce contexte, c'est créer les conditions pour que l'humain rencontre l'humain. On retrouve ici un principe fondamental tiré de Paulo Freire qui insistait sur l'importance de l'amour dans la vie et le travail : « *Sans un sentiment d'amour, d'espoir et d'attachement, un processus éducatif ne peut être libérateur. L'amour contribue à humaniser le moi et à humaniser le monde. Le fait de développer une conscience critique aide les individus à aimer et à respecter les êtres humains, les entraînant à combattre les relations et pratiques oppressives* »<sup>6</sup>

### **Socialiser les vécus individuels**

Dans un deuxième temps, le facilitateur proposera des activités qui permettent de faire du lien entre les expériences individuelles et, à partir de ces liens, ici et maintenant,

d'amener à une analyse critique de ces réalités. En recadrant les réalités individuelles dans un contexte plus large, le processus permet de voir en quoi elles sont révélatrices d'un fonctionnement social et s'inscrivent, de ce fait, dans une historicité particulière. Ce n'est qu'à partir de ce moment-là qu'une action collective peut devenir envisageable. En effet, il n'est pas seulement question d'agir sur soi et sur sa situation personnelle, mais il s'agit de construire une action collective dans laquelle l'histoire, le vécu de chaque participant prend place dans un mouvement qui le dépasse en lui donnant une place et du sens à l'intérieur d'une réalité construite collectivement. Si la socialisation du vécu permet une distanciation, tout en créant du lien entre les individus, elle implique également, à travers l'analyse, la mise à plat des représentations individuelles, ce qui induit une relativisation des représentations personnelles et par-là même l'ouverture à celles des autres.

Dans les moments de socialisation des expériences personnelles se créent des liens entre les histoires singulières qui renvoient chacun à l'humain en soi et chez l'autre. C'est de ce contact d'humain à humain que naît la possibilité de changement des représentations.

L'idée maîtresse qui est mise en pratique dans Reflect-Action est que nous ne sommes plus dans un rapport conflictuel, où c'est la différenciation du *Je* par rapport à un autre *Tu* qui me donne consistance et existence. Nous sommes dans un rapport à l'autre différent où, de ce même qui nous construit, le *Je* peut émerger, non plus de manière conflictuelle, mais dans un rapport paritaire. C'est en s'appuyant sur ce même (cette humanité révélée qui nous



*Fleuve des démarches émancipatrices à Lire et Ecrire*

relie), que Je peux reconnaître la différence entre l'autre et moi et la légitimer. Ces différences de nos représentations, de nos croyances, de nos valeurs, de nos idéologies deviennent des opportunités de nous co-construire en les mettant en regard les unes des autres, donc de facto en les changeant et en nous changeant. Ce nouveau rapport à l'autre entraîne la prise de conscience de la relativité des points de vue et des représentations.

### **Prendre conscience des déterminismes sociaux et des relations de pouvoir**

Dans un troisième temps, en élargissant davantage à la sphère sociale, en analy-

sant les liens entre les vécus individuels et les dimensions sociales, nous allons vers la prise de conscience des déterminismes sociaux, culturels, idéologiques, religieux, sexuels, etc. qui nous façonnent. Ceci nous rend plus aptes à les remettre en question et à les faire évoluer. Car, comme je l'ai dit plus haut, l'essentiel dans Reflect-Action est d'amener à un processus de transformation sociale à travers l'action collective.

A travers le processus Reflect-Action, de nouvelles interrogations surgissent : Qu'est-ce qui m'appartient personnellement? En quoi suis-je le dépositaire d'une histoire dans un espace et un temps donné? Se poser ces questions, c'est déjà s'interroger sur ses représentations. Ce changement de

niveau dans l'analyse critique de la réalité sociale dans laquelle nous vivons impose d'approfondir encore le questionnement. En quoi sommes-nous traversés, formatés par les représentations élaborées par les groupes dominants dans la société? En quoi en sommes-nous également les reproducteurs et transmetteurs? A la suite de ces questionnements, le processus devra passer par l'analyse des relations de pouvoir d'abord au sein du groupe, puis en utilisant le groupe dans son isomorphisme, en miroir de la société. En effet, selon Reflect-Action, ce n'est qu'à travers la prise de conscience du fonctionnement des relations de pouvoir, et ce à travers nos propres fonctionnements vécus et analysés dans le groupe, que des possibilités d'actions collectives peuvent émerger par transfert dans la sphère sociale.

Dans le cadre de *Lire et Ecrire*, les ateliers Reflect-Action permettent notamment d'analyser en quoi l'illettrisme est davantage un problème politique et structurel que personnel et éducationnel et comment agir sur celui-ci. En quoi *Lire et Ecrire* en tant qu'institution, les formateurs et les participants peuvent véhiculer et renforcer les représentations dominantes ou au contraire en promouvoir d'autres? En permettant l'émergence d'un contexte favorisant le changement, Reflect peut être un lieu de réflexion et d'action dans *Lire et Ecrire*. Cela se fera par le changement de nos pratiques de formation, en favorisant l'ouverture d'espaces démocratiques, l'expression des minorités exclues, la prise de conscience des discours dominants sur l'illettrisme. En amenant les participants à élaborer leur propre discours sur l'alphabétisme et l'exclusion, et ce par la

socialisation de leurs vécus individuels, en les reliant, et en élaborant une analyse critique de leur situation et de la réalité dans laquelle elle s'inscrit. C'est à partir de là qu'il sera possible d'agir collectivement sur cette réalité. Et ceci rejoint bien les objectifs émancipateurs de *Lire et Ecrire*. « *Reflect n'a pas pour vocation d'aider les marginaux à s'adapter à l'ordre existant. Reflect offre une conception alternative de l'instruction et indique les voies conduisant à un paradigme de développement. Le processus d'alphabétisation devrait s'efforcer de graviter autour de la capacité des gens à se montrer actifs au sein de la société civile, ce qui leur permettra d'affirmer de manière effective leur droit et d'assumer leurs responsabilités.* »<sup>7</sup>

**Axelle DEVOS**

**Lire et Ecrire Brabant wallon**

1. David ARCHER, Kate NEWMAN, *Communication et Pouvoir. Reflect : Ressources pratiques*, CIRAC, 2003.
2. Voir : Thierry PINOY, *La méthode Reflect-Action : une approche de l'alphabétisation proche de celle de Paulo Freire*, in *Journal de l'alpha*, n°120, décembre 2000-janvier 2001, pp. 17-21.
3. Voir : Interview d'Axelle DEVOS, *Deux jours pour démarrer Reflect-Action*, in *Journal de l'alpha*, n°146, avril-mai 2005, pp. 13-18.
4. *Changements pour l'égalité*.
5. David ARCHER (et alii), *Reflect : participation, alphabétisation et transfert de pouvoir*, Actionaid, 2000.
6. Paulo FREIRE, *L'Éducation : pratique de la liberté*, Éditions du Cerf, 1971.
7. David ARCHER, Kate NEWMAN, *Communication et Pouvoir. Reflect : Ressources pratiques*, CIRAC, 2003.



## Reflect-Action dans un groupe CEB

### Ou comment la pratique du chef-d'œuvre et l'approche Reflect-Action se rencontrent

*Changement au Collectif Alpha de Saint-Gilles : après de nombreuses et fructueuses années de travail comme formatrice dans des groupes qui préparent le Certificat d'Études de Base (CEB), Joëlle Dugailly va se consacrer, à partir de septembre 2007 et pour une année au moins, à d'autres tâches et défis. Grande question : qui va reprendre la préparation du CEB ? Kristine Moutteau est tentée et se propose, se disant qu'elle va s'appuyer sur deux approches : ECLER et Reflect-Action<sup>1</sup>. Sur cette base, et avec l'engagement d'Anne Loontjens de co-animer les 'cercles Reflect' tout au long de l'année, l'expérience démarre...*

Au *Collectif Alpha*, les participants qui préparent le CEB font une recherche personnelle, appelée 'chef-d'œuvre', qu'ils présentent ensuite publiquement<sup>2</sup>. Organisé en partenariat avec l'*Ecole de Promotion Sociale* de Saint-Gilles, le groupe CEB suit 21 heures de cours par semaine, qui se subdivisent en 14 heures de français, 4 heures de maths et 3 heures de citoyenneté. Ce sont ces heures de citoyenneté qui prendront la forme de 'cercles Reflect' hebdomadaires (séances de travail avec la méthode Reflect-Action), le jeudi après-midi.

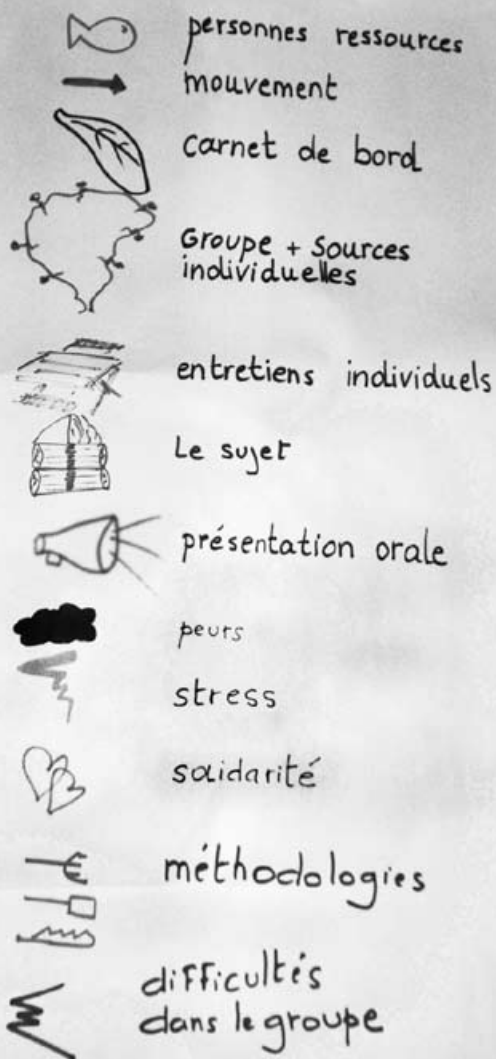
#### Avant de nous lancer

Nous préparons l'année, fin août 2007, par une rencontre avec d'autres formateurs en alphabétisation, de *Lire et Ecrire Brabant wallon* et *Hainaut occidental*, intéressés également par l'intégration de l'approche Reflect et de la pratique du chef-d'œuvre.

Nous commençons notre rencontre en dessinant le 'fleuve du chef-d'œuvre'. Nous représentons par le dessin d'un fleuve le processus de formation CEB tel que nous le voyons se dérouler dans le temps – le fleuve coule de sa source à son embouchure – mais également avec tous les faits, éléments et événements qui le constituent : le CEB devient une embarcation, construite à partir de matériaux qui se trouvent sur la berge, ou qui sont encore à rassembler ; il y a des moments de rencontre et d'évaluation, symbolisés par des tables de pique-nique ; le groupe se retrouve sur les berges, en soutien, avec des moments de soleil et des moments orageux, les personnes ressources sont les poissons qui se trouvent dans le fleuve...

Ce travail commun nous permet de réfléchir et de confronter nos idées quant au déroulement du processus dans le temps, d'en prévoir et discuter les moments clés,





*Le fleuve du CEB (légende)*

pour l'analyser et arriver à le faire évoluer, le dépasser, le transformer, nous passons à l'étape d'analyse : nous répertorions les éléments clés de notre vie. Quels sont les éléments qui ont été déterminants dans le cours de notre vie? En grand groupe, nous en répertorions plusieurs : l'entourage affectif, les moyens économiques de la famille, la situation politique du pays (guerre, exil...), le niveau de scolarité,...

A la séance suivante, nous construisons en sous-groupes des graphiques pour mesurer

l'impact respectif de ces différents facteurs sur la vie de chaque membre du groupe. Un sous-groupe travaille avec une matrice à double entrée, l'autre avec des camemberts individuels. La séance se termine, et tous les critères n'ont pas été analysés... Qu'à cela ne tienne... nous demandons aux participants de terminer les graphiques seuls. Travailler seuls, en petits groupes, c'est souvent un défi : il faut être suffisamment motivé pour venir même si les formatrices ne sont pas là, il faut être persuadé de pouvoir arriver à un résultat entre apprenants. Première victoire : cela se passe. Deuxième encouragement : le résultat correspond plutôt bien à la consigne et se situe dans le prolongement du travail entamé la semaine précédente!

L'analyse se fait en grand groupe la semaine suivante. Surprise de découvrir que tout le monde n'a pas travaillé avec le même graphique, mais que nous avons bien fait le même travail d'analyse! Surprise aussi qu'un critère 'situation affective dans la famille', par exemple, peut avoir joué un rôle clé... dans deux sens différents : en positif et en négatif. Pour une personne, avoir vécu dans une famille stable et aimante est désigné comme facteur déterminant dans sa vie, tandis qu'une autre souligne comme élément clé le fait d'avoir vécu dans un climat d'instabilité, hors de sa famille.

L'analyse se poursuit, au-delà des frontières, des nationalités et des idées préconçues...

Ce n'est cependant pas facile d'analyser, et de faire la différence entre ressenti et analyse. Nous continuons à travailler cette différence, en prenant le groupe et nos activités communes comme objet de travail. Au moins on sait, et on voit de quoi on parle!

Pendant ce temps, et parallèlement, le travail d'apprentissage en français et en maths, de recherche pour le CEB, les rencontres avec les 'parrains' ou 'marraines' – personnes extérieures au groupe qui soutiennent les participants – se poursuivent pendant les autres plages de cours.

Nous sommes maintenant début décembre et le temps est venu de se lancer dans les premières 'épreuves du feu' : chaque participant nous parle pendant 5 minutes de son sujet, et le groupe lui fait des remarques, des relances. Chacun s'y investit, avec tout le stress qui accompagne cette première mini-présentation. Des voix qui tremblent, des mots qui se précipitent, des phrases parfois incompréhensibles, un départ en pleurs nous font ressentir la panoplie d'émotions liées à cette courte présentation.

Et pour finir le trimestre, la programmation théâtrale proposée par *Lire et Ecrire Bruxelles* nous sourit et nous décidons d'aller voir *Gender*, une pièce autour de la thématique du genre et de la violence faite aux femmes. Cela tombe d'autant mieux qu'une participante a choisi de travailler pour son chef-d'œuvre sur le thème des femmes africaines.

Tout cela nous mène à une première évaluation...

Premier constat : les cercles Reflect ont lieu l'après-midi, plages de travail parfois plus facilement brossées que celles du matin. Il n'en est rien, et nous nous sommes chaque fois retrouvés aussi nombreux que lors des cours du matin.

Deuxième constat : les participants se souviennent très bien des différentes séances, et toutes les activités ressortent, un peu

dans le désordre, mais chacune avec l'objectif poursuivi !

Ensuite, nous demandons que chacun cite l'activité qui l'a le plus marqué, qui lui a le plus apporté... Grand favori, le fleuve de vie ! :

« *Parce que ça m'a rappelé depuis mon enfance, des choses que je ne peux pas oublier de ma vie, ça m'a touché.* »

« *Les jours qui ont suivi cette activité, je me suis rendu compte que j'avais fait du chemin.* »

« *Parce que écouter les autres, ça m'a donné du courage, tout le monde a ses difficultés.* »

« *Parce que je me plains plus souvent que les autres mais j'ai vu qu'il y a pire que moi. Je prends les choses moins au premier degré, ça m'a un peu calmé à propos de 'ça n'arrive qu'à moi'.* »

« *Je dessinais mais j'étais là-bas, complètement. Il y avait des larmes dans ma tête. Mais écouter les autres...* »

« *Pour se connaître mieux et aussi l'observation du groupe quand on a parlé de la différence entre analyse et sentiments. Parfois, on mélange tout.* »

« *J'ai revu ma vie et ça m'a fait du bien. On a pris le temps.* »

« *Car c'est une richesse entre nous ; chacun nous fait grandir et a quelque chose en lui.* »

« *En tant que formateur, en vous entendant, je me rends compte qu'on a vraiment eu raison de faire cette activité... Comme formateur on a parfois peur de vous 'embarquer' dans cette aventure, mais vous venez de nous donner toutes les raisons de continuer ! Merci !* »

Après la pause de fin d'année, nous poursuivons en janvier avec une nouvelle série de cercles où, après une reprise de contact, nous ferons le point sur le chef-d'œuvre.

Chacun se situera, avec son embarcation CEB, sur le grand fleuve du chef-d'oeuvre (nous avons en effet montré aux participants le travail de préparation que nous, en tant qu'animateurs, avons fait et ils sont donc déjà familiarisés avec le dessin du fleuve du chef-d'oeuvre).

Puis nous travaillerons sur les discriminations, au travers d'une activité 'forte', pendant laquelle chacun retraversera les discriminations qu'il a vécues, prendra conscience de celles que les autres personnes du groupe ont vécues, et réfléchira à celles qu'il a, consciemment ou inconsciemment, fait subir à d'autres. La mise en commun sera bien sûr un moment fort d'analyse, comme le fut l'analyse du fleuve de la vie.

Ensuite, nous aborderons l'émancipation en nous remémorant un moment concret et individuel d'émancipation que nous avons vécu au cours de notre vie – nous en avons tous vécus puisque nous avons appris, grandi, évolué – pour en retrouver les éléments clés et voir comment les réinvestir dans le travail du chef-d'oeuvre en cours. Un coup de pouce pour oser, se lancer, approfondir le travail que chacun fait !

Et enfin, nous prévoyons de poursuivre le travail avec 'mon chemin, mes projets'. Là nous allons nous projeter, dans un espace-temps de 2 à 5 ans. Partir de nous-mêmes et de nos rêves. Les faire se rencontrer avec des éléments de réalité, mais croire en nos forces, tracer nos possibles retrouvés et renforcés. Ne pas abandonner nos rêves et ne pas les voir que comme d'inatteignables étoiles... Mettre en œuvre un chemin qui tend vers quelque chose qui y ressemble...

C'est ainsi que, par le travail de recherche personnelle, par les démarches et discus-

sions vécues en groupe, l'image que chacun a de soi se travaille et se transforme au fil des différentes séances. C'est tout le travail d'émancipation qui se tisse : prendre conscience de l'imbrication d'éléments personnels, familiaux et sociaux dans nos vies. Comprendre le pourquoi des choses, les relations entre elles. Ne plus se sentir seuls, enfermés dans des fatalités qui nous sont tombées dessus, mais comprendre et analyser les 'choses de notre vie' et rencontrer celles des autres, analyser les fonctionnements sociaux qui sont à l'œuvre, voir sur quoi et comment agir, par des prises de conscience, par la rencontre avec les autres. C'est un long travail, douloureux à certains moments mais qui, en fin de compte, vise à oser, marcher la tête haute et trouver son chemin...

### Anne LOONTJENS et Kristine MOUTTEAU Collectif Alpha

1. Kristine pratique la méthode ECLER depuis longtemps (elle en est d'ailleurs la pionnière en Belgique – voir son article **Itinéraire vers une classe atelier**, paru dans le *Journal de l'alpha*, n°79, mai-juin 1993, pp. 12-13). Elle a par ailleurs appris à connaître *Reflect-Action* à travers un atelier d'initiation et diverses animations *Reflect* pratiquées au Collectif Alpha. Elle a aussi participé récemment à une rencontre internationale *Reflect-Action* au Sénégal (voir article dans ce numéro pp. 44-47).

2. Voir : Joëlle DUGAILLY, **Le 'chef-d'oeuvre' comme voie d'accès au CEB**, in *Journal de l'alpha*, n°114, décembre 1999-janvier 2000, pp. 30-32.

3. Voir : Axelle DEVOS (interview), **Deux jours pour démarrer Reflect-Action**, in *Journal de l'alpha*, n°146, avril-mai 2005, pp. 13-15.

## Première séance Reflect-Action : tables de présentation

*Voici en guise d'illustration, une première démarche Reflect-Action sur les tables de présentation, utilisée en début de processus. Si elle est le reflet de l'animation mise en place par Anne Loontjens et Kristine Moutteau dans leur atelier de préparation au CEB, elle fait partie d'un processus global et n'a de sens que dans le cadre de ce processus. L'ensemble de celui-ci est cependant transférable à d'autres contextes de formation. Le formateur fera évidemment les adaptations nécessaires pour son groupe...*

### Présentation

Quatre tables thématiques sont garnies de documents et de consignes.

La facilitatrice Reflect présente l'ensemble de l'activité en la situant dans le contexte du cours de français et du projet de chef-d'œuvre, en mettant l'accent sur la constitution du groupe et la méthodologie particulière de la demi-journée consacrée aux animations Reflect par rapport aux autres temps de travail (par exemple celui de l'atelier ECLER qui est un temps de travail sur l'écriture personnelle).

Les tables et les consignes sont présentées. Après chaque présentation, un moment est consacré aux commentaires et questions.

### Déroulement de l'activité

#### Table 1 : « J'écris sur mon pays »

Des cartes muettes et un atlas sont disposés sur la table. Chacun cherche à y retrouver le pays ou la région de ses racines et en fait une photocopie.



Sur cette feuille, chacun est invité à écrire :  
« Ecrivez sur votre pays, sur ce qui a fait que vous êtes aujourd'hui comme vous êtes, sur ce qui vous a donné votre force. Quelles sont vos racines et où sont-elles ? »

#### Table 2 : « Ce que j'apporte et ce que je viens chercher »

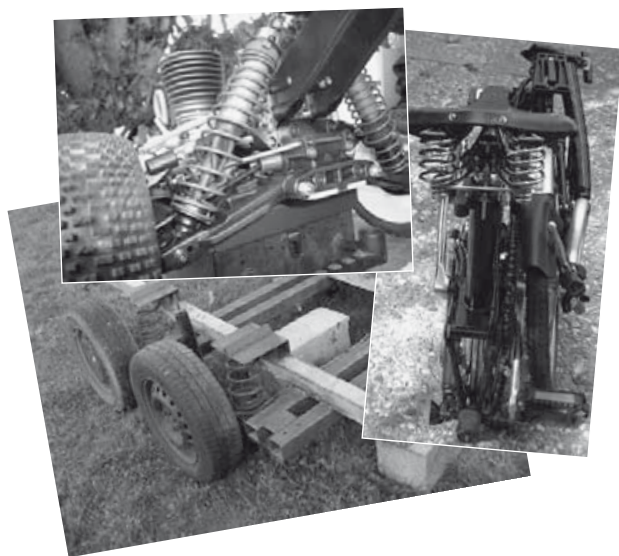
Chacun fait une photocopie A3 de ses deux mains. Une main pour prendre, l'autre pour donner, dans la position qui lui plaît.



Ensuite, chacun écrit 'sur' ces/ses mains : sur la première, « ce que j'apporte, ce que j'ai, mes forces », et sur l'autre, « ce que je viens chercher ici et chez les autres ». La facilitatrice donne, au besoin, quelques exemples.

### **Table 3 : « Mon ressort »**

Sur la table sont disposées quelques photos/images de ressorts ou machines : « Quel est votre moteur? votre ressort? Qu'est-ce qui vous fait bouger? Qu'est-ce qui vous pousse en avant? Qu'est-ce qui vous motive? Qu'est-ce qui vous intéresse? »



Chacun est invité à dessiner son moteur ou son ressort et à l'écrire.

### **Table 4 : « Mes mots »**

Sur la table sont disposés des feuilles de couleurs, des crayons, des marqueurs, des ciseaux...



« Pensez maintenant à trois mots que vous aimez. Ecrivez-les joliment dans votre langue maternelle et en français. »

### **Mise en commun**

#### **Premier temps**

Quand tout le monde a fait le tour des quatre tables, les personnes se rassemblent par petits groupes de trois, avec leurs quatre productions, pour partager, présenter leur travail et en parler avec les autres.

La facilitatrice précise que la consigne est d'écouter chacun pour apprendre à se connaître, voir s'il y a des choses que l'on partage et d'autres qui sont totalement différentes d'une personne à l'autre. On peut bien sûr, avec respect, poser des questions aux autres.

#### **Second temps**

Toujours en petits groupes de trois personnes, on se met d'accord pour que chacun présente une des productions d'un de ses compagnons de groupe. Il faut donc décider qui va présenter qui et ce qu'il va en dire au grand groupe.

La présentation se fait oralement, en allant coller une photocopie de la production choisie sur le panneau commun.

### **Ressenti de l'activité**

Après l'activité viennent traditionnellement deux questions : d'abord, comment nous sommes-nous sentis pendant l'activité, quel est notre ressenti et puis, que pouvons-nous en dire, quels fils pouvons-nous tisser, quels éléments d'analyse pouvons-nous tirer?

**Anne LOONTJENS et Kristine MOUTTEAU**

## Cinquième séance Reflect-Action : moments d'analyse

*Voici une autre démarche du processus Reflect appliqué au CEB et mise en place par Anne Loontjens et Kristine Moutteau. Elle vient après la séance où les participants ont dessiné le 'fleuve' de leur vie et vise l'analyse par chacun et en groupe des moments clés de la vie. Tout comme la démarche sur les tables de présentation, elle fait partie d'un processus global et ne peut être retirée de son contexte...*

### **Dynamique (15') : « Je mets le pied devant »**

Il s'agit d'une chansonnette avec gestes destinée à mettre le groupe en route. « Je mets le pied devant. Je mets le pied derrière. Je mets le pied devant. Et je fais des petits ronds. Je danse le boogie-boogie et je tourne en rond. Et je vais plus loin. » Et ainsi de suite avec la main, la tête, le coude, le nez, etc.

### **Socialisation (30') : libre suite à la dernière séance sur 'le fleuve de vie'**

Les facilitatrices rappellent que l'apprentissage est lié à la vie, à la personne, au parcours de chacun et à ce qui se passe ici, dans le groupe. Chacun intervient ensuite et donne son ressenti et/ou son analyse : l'échange sur les fleuves de la vie fait voir aux uns et aux autres qu'on n'est pas seul, que les autres aussi ont connu des moments heureux et des moments difficiles. Que chacun, à sa façon, essaie de les intégrer dans sa vie, au mieux. Le fait de se raconter des 'morceaux de notre histoire' crée un climat d'échange profond, sur la base que nous

sommes tous des êtres humains qui parcourons le chemin de la vie.

### **Croisements (30')**

On reforme les groupes qui ont travaillé sur le fleuve de la vie et on étale les dessins pour se remémorer le récit de chacun.

La consigne est de faire des recoupements, de rechercher des points de rencontre entre les différents parcours. On essaie d'en trouver qui concernent plus de deux personnes.

Les facilitatrices ou des participants prennent note sur une grande feuille.

**Mise en commun** entre les deux groupes

### **Regroupements (30')**

Les participants sont invités à former des groupes qui ont des caractéristiques communes au niveau :

- du nombre d'enfants dans la famille d'origine
- du cadre de vie (ville ou campagne)
- du niveau de scolarité du père
- du niveau de scolarité de la mère



- des différents pays dans lesquels on a habité
- des différentes situations politiques que l'on a connues
- du nombre d'années passées avec ses parents
- des ressources de la famille.

### Cinq facteurs (15')

Ensemble, à partir de ce qu'on a trouvé comme points de rencontre entre nos histoires de vie ou de ce qu'on a entendu des facteurs qui nous ont séparés/regroupés dans l'exercice précédent, on sélectionne cinq facteurs qui influencent la vie et/ou le déroulement du processus d'apprentissage d'une personne.

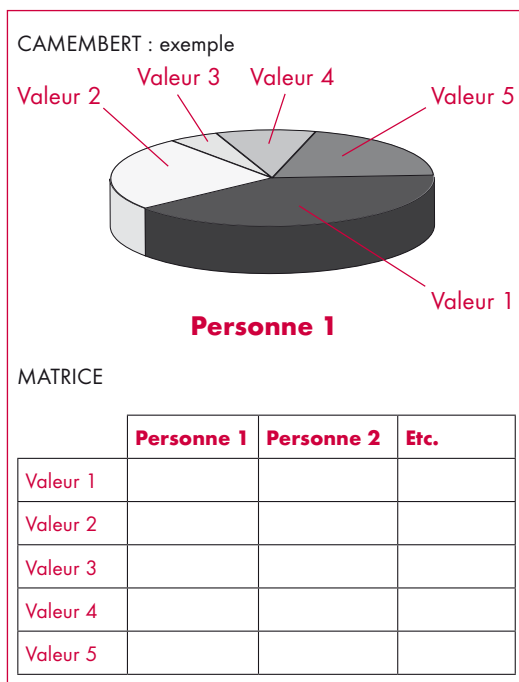
### Mise en graphique (45')

Avec ces cinq éléments, on repart en deux groupes, différents cette fois. Chaque groupe analyse l'influence des cinq facteurs dans la vie de chacun pour en faire une représentation graphique.

Le premier groupe dessine des 'camemberts' : un par personne et de telle sorte que chaque part de camembert représente un des facteurs et que sa taille soit proportionnelle à son importance par rapport aux autres facteurs. Chacun utilisera les mêmes couleurs pour des facteurs identiques.

Le second groupe utilise une matrice à double entrée et marque l'intensité de chaque facteur en coloriant plus ou moins le rectangle correspondant.

Le travail en sous-groupes sera marqué par de petits arrêts réflexifs sur chaque facteur.



### Préparation de la 6<sup>ème</sup> séance (15')

A la fin de cette 5<sup>ème</sup> séance, le travail n'étant pas terminé, les facilitatrices demandent aux deux groupes de continuer seuls leur travail. Elles leur donnent les consignes suivantes : « Demain, vous reformerez les mêmes groupes. Vous terminerez ensemble les camemberts et les matrices pour chaque personne. Puis, vous observerez tous les graphiques de votre groupe pour voir quels sont les facteurs qui jouent le plus et ceux qui jouent le moins. Vous chercherez les facteurs qui vont ensemble et ceux qui sont absents chez certaines personnes. Puis, vous réfléchirez aux conclusions qui ressortent de ce travail et vous en ferez l'analyse. »

Il leur est enfin demandé d'écrire un petit rapport pour la 7<sup>ème</sup> séance.

Anne LOONTJENS et Kristine MOUTTEAU

## D'un atelier sur l'égalité des chances hommes-femmes à la création d'une entreprise d'économie sociale

*A la demande de la Maison de quartier de la Brouchettere, un quartier très défavorisé de Charleroi, deux formatrices de la FUNOC ont organisé un atelier sur l'égalité des chances entre les hommes et les femmes. Cet atelier a été le point de départ d'un processus qui a abouti à la création avec les femmes du quartier d'une ASBL 'service traiteur pâtisserie', puis à la naissance d'un projet d'économie sociale dans le secteur du repassage. Les femmes sont actuellement sur le point d'atteindre leur objectif, un travail pour toutes puisque, d'ici quelques semaines, elles seront engagées par la coopérative SINET 'centrale de repassage'.*

*C'est Reflect-Action qui a été le moteur idéologique et méthodologique de ce processus dont l'aboutissement n'a été possible que parce qu'il s'agissait d'une action collective à visée émancipatrice s'inscrivant dans la durée.*

### Contexte de vie

La Brouchettere est l'un des 55 quartiers de la commune de Charleroi. La moitié des logements est constituée d'appartements, un peu moins de la moitié de maisons jumelées et mitoyennes et le reste de maisons individuelles. Les logements sont généralement de plus petite taille que la moyenne à Charleroi. Les logements sociaux, majoritairement locatifs, représentent presque le quart de l'ensemble des habitations de la Brouchettere alors que dans la région de Charleroi, cette proportion n'atteint généralement que 10%. On y dénombre deux fois plus de logements insalubres que sur le reste du territoire. Les jardins et les espaces verts accessibles au public sont quasi inexistantes.

Un peu plus de 10% de la population est constituée d'étrangers de nationalité extra-européenne. Il s'agit là d'une des proportions les plus élevées pour un quartier de Charleroi.

La proportion de bénéficiaires du revenu d'intégration est supérieure à la moyenne de Charleroi (6,3% pour la Brouchettere et 4,6% pour l'ensemble de la ville).

Le rapport entre le nombre d'ânés et le nombre de jeunes montre que dans ce quartier, on trouve autant de jeunes de moins de 20 ans que de personnes de plus de 60 ans.

Le projet pilote de la Brouchettere s'est donc déroulé dans un contexte urbain particulièrement difficile. Ce type de contexte

social tend en effet à accentuer la rupture entre les populations belge et immigrée, sur fond de tension intergénérationnelle et intercommunautaire relativement forte.

### **Phase de sensibilisation lors de la Journée de la femme**

En 2005, la *Maison de quartier* de la Broucheterre a demandé à la FUNOC d'animer un atelier dans le cadre des activités qu'elle organisait à l'occasion de la Journée de la femme. Nous avons donc animé un atelier de sensibilisation à la problématique de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes : *Un autre genre s'il vous plait*.

A la suite de cet atelier, un groupe de femmes a souhaité se rencontrer autour de la problématique du travail. Né à partir d'une préoccupation commune, le groupe s'est réuni pour la première fois le 11 mars 2005, seulement quelques jours après notre animation sur la question du genre.

### **Mise en route du projet**

Afin de poursuivre la collaboration, la FUNOC et la *Maison de quartier* ont signé une convention de partenariat pour une durée d'un an. Le groupe de femmes s'est pour sa part engagé à suivre cette 'formation de mise en projet'. La terminologie 'mise en projet' offrait l'espace de liberté nécessaire pour laisser émerger les idées et les propositions du groupe.

### **Choix de la méthodologie : le processus Reflect-Action**

L'approche Reflect-Action nous semblait la plus à même de répondre aux enjeux soulevés par le groupe. Il fallait créer un contexte capable d'engendrer une dynamique de

groupe. Dès le départ, la femme participant à la formation était considérée comme sujet en devenir et non comme 'cliente' d'une formation construite autour d'une relation de subordination formateur-stagiaire. Considérer la stagiaire en formation comme sujet de sa propre existence nécessitait en effet de revoir cette relation. Inscrire l'expérience de la Broucheterre au cœur d'un processus Reflect-Action permettait cette reconnaissance des femmes comme sujets et apportait un cadre d'action global et des méthodes favorisant la prise de conscience et l'émancipation par l'action collective.

### **De l'expérience individuelle à la démarche collective**

Tout au long du projet, nous avons réalisé de nombreux panneaux qui permettaient de développer une représentation visuelle des questionnements, des difficultés, des projets.

Rassembler des informations sur des panneaux a contribué à structurer la pensée, à synthétiser les informations et à comprendre les enjeux de l'économie sociale, par exemple. Même les femmes maîtrisant mal la langue française et la pensée abstraite ont pu acquérir rapidement les moyens de structurer leur pensée et être en mesure de définir des plans d'action.

### **Fleuve de vie et socialisation des expériences individuelles**

Le second atelier a jeté les bases de cette construction. Les femmes ont participé à un jeu de rôle permettant de déceler les goûts de chacune. Ensuite, elles ont été amenées à se pencher sur la notion de groupe. Enfin, elles ont élaboré un panneau où elles exposaient

leur expérience personnelle positive (éducation réussie des enfants, obtention du permis de conduire...). L'objectif de ce panneau était de mettre en évidence ce qu'elles avaient réussi dans leur existence pour en retirer les éléments positifs. Le fait d'exposer ces expériences leur a permis de prendre conscience de leurs acquis et de les visualiser. Une telle démarche leur a également permis de se montrer sous un jour positif aux autres et a débouché sur un premier sentiment d'appartenance au groupe.

Echanger leurs expériences, prendre le risque de s'exposer à d'autres ont fait prendre conscience aux femmes qu'elles n'étaient pas seules, que d'autres avaient vécu des choses similaires. Elles découvraient les autres à la fois semblables et différentes. Elles découvraient que sur cette base, elles pouvaient faire quelque chose ensemble : « *Nous avons chacune réalisé des choses positives; donc ensemble, si nous mettons nos ressources en commun, on pourra réaliser de nouvelles choses.* »

### **Première difficulté à laquelle le groupe a dû faire face**

Aborder le problème de la garde d'enfants dans le cadre des ateliers a permis de mettre véritablement en route le processus Reflect-Action, l'impulsion de départ étant acquise par la valorisation des expériences positives. Ce problème concernait l'ensemble du groupe. La majorité des femmes avaient en effet des enfants âgés de moins de trois ans dont elles avaient la garde, y compris pendant les ateliers. Elles allaient devoir agir pour résoudre le problème en tant que groupe de femmes et trouver une solution collective dont toutes bénéficieraient.

Ensemble, nous avons donc analysé l'origine du problème, ce qui a permis d'énumérer quelques questions comme : pourquoi les hommes de leur milieu ne se sentent-ils pas concernés par la garde des enfants? pourquoi est-ce toujours les femmes qui doivent trouver des solutions? Ces réflexions concrètes ont permis aux femmes de prendre conscience de la notion de genre.

Suite à ces discussions, le groupe a décidé de porter le problème devant le responsable du *Contrat de sécurité et de société* de la Ville de Charleroi qui avait à charge de suivre le projet. Il s'agissait pour elles, en tant que groupe, de porter une revendication devant une autorité compétente.

Plusieurs ateliers ont été nécessaires pour préparer cette rencontre, oser s'exprimer, défendre une idée, surmonter la peur, se confronter à une relation de pouvoir... Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode du plaidoyer qui a permis d'analyser le problème et de mettre en place une stratégie d'action en travaillant sur cinq points :

- l'exposé du problème : la garde des enfants pendant les ateliers;
- l'objectif de la rencontre : obtenir une garderie gratuite;
- la personne à contacter : le responsable du *Contrat de sécurité*;
- le développement de l'argumentation : les femmes subissent une injustice car les stagiaires en formation à la *FUNOC* ont droit à une garderie gratuite; or, elles aussi sont stagiaires à part entière; dès lors, elles aussi ont droit à ce que leurs enfants soient gardés gratuitement;
- la stratégie et le plan d'action : il serait nécessaire que la *Maison de quartier* rétribue une personne sous statut ALE pour garder les enfants.

Ces différents points ont été reportés sur un dessin des doigts de la main. C'est cette représentation visuelle qui a permis aux femmes de préparer leur action revendicative auprès de la ville.

Grâce à cette préparation, elles sont sorties de la rencontre en ayant obtenu gain de cause. Après seulement quelques semaines de fonctionnement, le groupe est ainsi parvenu à une première victoire collective tout en acquérant des compétences dans la définition d'une stratégie d'action.

### **D'un groupe anonyme à la création de l'ASBL *Soleilles***

L'analyse du problème de la garde des enfants a permis aux femmes de se rendre compte de l'importance des déterminants sociaux qui pèsent sur une situation donnée. Agir ensemble leur a fait prendre conscience combien l'action collective peut s'avérer plus efficace que l'action individuelle. Cette victoire leur a aussi permis de

renforcer l'identité positive du groupe. Leur groupe représentait une force sur laquelle elles pourraient s'appuyer dans le futur.

Pour renforcer cette identité, un travail de création d'un logo a été entrepris. J'ai ainsi proposé de faire un brainstorming sur les idées que le groupe voulait faire apparaître à travers son logo. Elles ont ensuite choisi l'image du soleil car il rayonne et l'ont mis au féminin pluriel : le groupe a donc décidé de s'appeler *Soleilles*. Puis, elles ont cherché des mots à partir de chaque lettre de *Soleilles* – Solidarité, Ouverture, Liberté, Espoir, Idée, Lutte, Langage, Engagement et Soutien – qui sont devenus les rayons qu'elles ont dessinés autour du soleil pour réaliser le logo.

Au fil des ateliers, la problématique du travail a pris de plus en plus de place. Compte tenu du contexte économique de la région, de la discrimination à l'embauche et de leur propre manque de qualification professionnelle, les femmes ont envisagé la perspective

#### *Remise en état du local*





Signature des statuts

de créer leur propre activité. Ensemble, nous avons décidé de créer une ASBL. Pour cela, il fallait qu'elles s'approprient les caractéristiques et la terminologie propre des ASBL : qu'est-ce qu'une ASBL ? une ASBL pour quoi faire ? c'est quoi les statuts d'une ASBL ? existe-t-il déjà une ASBL qui a tenté ce type d'expérience avec un groupe de femmes ? C'est dans ce cadre que nous sommes allées à Bruxelles rencontrer l'ASBL *Bouillon de Cultures* qui, dans une optique de réinsertion sociale et professionnelle, a mis sur pied un restaurant de quartier dans le parc Rasquinet à Schaerbeek. L'association propose également un service traiteur qui a élargi ses activités à des rencontres interculturelles et citoyennes (rencontres internationales, débats politiques, activités

pour femmes, fêtes de quartier, animations en faveur de l'environnement, etc.).

Pour le choix de leur activité, les femmes du groupe *Soleilles*, enthousiasmées par ce qu'elles avaient vu à *Bouillon de Cultures*, ont d'abord retenu l'idée d'un restaurant social mais une femme du groupe a soulevé le problème de cuisiner du porc et de servir des boissons alcoolisées. Le groupe a donc abandonné l'idée du restaurant et a décidé de se lancer dans la pâtisserie. Pourquoi la pâtisserie ? Parce qu'il s'agissait d'une compétence que les femmes maîtrisaient totalement. Après de nombreuses rencontres et discussions, elles ont finalement décidé que les activités principales de l'ASBL seraient un service traiteur pâtisserie et l'animation d'un atelier pâtisserie, ouvert à toute personne voulant s'initier aux pâtisseries maghrébines.



Atelier pâtisserie

Ces activités avaient pour objectifs de partager un savoir-faire, d'initier d'autres habitants du quartier à la pâtisserie, de tisser des liens interculturels et intergénérationnels et de renforcer l'autonomie des membres du groupe.

Afin de pouvoir assurer les ateliers, le groupe a dû remettre en état le local qui leur était prêté et, pour mener à bien ses activités, il a obtenu un soutien financier du *FIP1*<sup>1</sup>.

### **De l'ASBL *Soleilles* à une coopérative d'économie sociale**

Progressivement, le besoin de revenus s'est fait sentir de manière plus pressante et l'idée de la création d'emplois est née... Et nous voilà partis dans un projet d'économie sociale.

Nous avons toujours travaillé sur le mode de la visualisation. Avec des images découpées

dans des magazines, les femmes devaient représenter sur un panneau l'économie libérale et sur un autre l'économie solidaire. Ensuite, nous avons progressivement ajouté sur les panneaux des mots qui avaient une résonance chez elles : richesse, pauvreté, injustice, mauvaise répartition des richesses, inégalités...

Suite à une série de rencontres avec le responsable de *SAW-B*<sup>2</sup>, l'idée est née de créer une centrale de repassage intégrée dans le dispositif des titres-services. Un projet a été rédigé et devait voir le jour avec différents partenaires : *Soleilles*, *SINET* (une entreprise d'économie sociale active dans l'aide à domicile), la *FUNOC* et la *Maison de quartier*. Mais, à un moment donné, le projet a été repris dans un projet plus global introduit au *Fonds Stade Ouvert* de la *Fondation Roi Baudouin*,

via le *Fan coaching*<sup>3</sup> du *Contrat de sécurité* de la Ville de Charleroi. Or, il n'y a eu ni phase préparatoire ni discussion pour faire participer le groupe à la mise en forme de ce projet plus global. A partir de ce moment, le groupe s'est senti dépossédé de son projet.

Bien que, suite à cela, certaines données lui aient échappé, le groupe a maintenu la pression auprès de la *Maison de quartier* pour avoir régulièrement des nouvelles du projet. Se prenant en charge seul, il a surmonté les difficultés et dépassé les découragements. A sa demande, je suis devenue membre de l'ASBL et j'ai continué à participer aux réunions avec la *Maison de quartier* et le représentant du *Contrat de sécurité*. A ce stade, mon rôle de facilitatrice prenait un tout autre sens par mon engagement personnel au sein du groupe.

Le groupe a aussi fait régulièrement appel à des personnes ou des services ressources comme par exemple le *Centre d'intégration* de Charleroi pour la rédaction de leur rapport d'activités *FIPI* ou pour participer à la formation que le *FIPI* organisait pour les opérateurs qu'il subventionne.

Le projet de centrale de repassage a donc repris là où il en était avant que le groupe *Soleilles* n'en soit dépossédé. Outre le soutien de la *Maison de quartier* et du responsable de la coordination des maisons de quartier dans le cadre du *Contrat de sécurité*, le groupe a pu compter sur l'entreprise *SINET* qui lui a apporté son expertise, ses compétences en matière d'octroi des agréments et son expérience professionnelle. Le projet a finalement débouché sur la création d'emplois puisque *SINET* vient de créer une coopérative de repassage et engagera toutes les femmes du groupe. Elles ne seront cepen-

dant pas membres de la coopérative car, comme *SINET* est une structure qui existe et fonctionne déjà, en ne perdant pas de temps pour faire agréer de nouveaux statuts, l'engagement pourra se faire assez vite. Les femmes sont néanmoins satisfaites car leur priorité était de travailler. D'ici quelques semaines, le travail sera donc pour elles une réalité. Et tout se précise déjà puisqu'on en est maintenant aux questions d'ordre pratique : implantation, horaires, salaire...

Ce projet professionnel avec de vrais emplois à la clé a finalement pu voir le jour grâce à la motivation et la persévérance des femmes, grâce aussi à l'implication des différents interlocuteurs, la *Maison de quartier*, le représentant du *Contrat de sécurité*, et nous, en tant que formatrices de la *FUNOC* qui avons misé sur les capacités des femmes à mener jusqu'au bout un projet qui répond à leur revendication d'emploi.

**Loretta MODESTI**  
**FUNOC**

1. Le Fonds d'impulsion à la politique des immigrés (*FIPI*) a été créé en 1991 par le Gouvernement fédéral pour soutenir des projets favorisant l'intégration sociale des personnes d'origine étrangère, la prévention des discriminations et le dialogue interculturel.

2. L'asbl *Solidarité des alternatives wallonnes et bruxelloises* soutient le développement d'une économie centrée sur le respect de l'humain et de l'environnement. Les entreprises qu'elle fédère proposent des réponses concrètes et innovantes aux enjeux de notre société et développent des emplois de qualité.

3. Si le *Fan coaching* de la ville de Charleroi a pour première vocation d'encadrer les rencontres du *Sporting de Charleroi* dans une perspective de prévention de la violence au sein des supporters du club, il organise aussi des animations sportives et assure un travail communautaire de rue ainsi que de l'aide sociale individualisée.



## Reflect-Action... processus intégrant les principes d'une démarche interculturelle

*Réfléchir au lien entre Reflect-Action et interculturalité, c'est me replonger au cœur des deux principaux moments où j'ai eu l'opportunité d'intégrer le processus Reflect de plus près : lors de la formation Reflect-Action à Schaltin en juillet 2003 et, par la suite, en observant un groupe d'alphabétisation qui vivait un processus Reflect à Nivelles<sup>1</sup>.*

Au premier abord, un parallélisme, ou plutôt un principe commun, me vient directement à l'esprit entre Reflect-Action et les démarches de communication interculturelle (entre autres celle proposée par Margalit Cohen-Emerique) : la nécessité de partir d'une meilleure connaissance de soi, de ses cadres de référence, de ses différentes facettes identitaires, de ses points sensibles pour pouvoir rentrer soit dans un processus de transformation sociale, soit dans une phase de rencontre, puis de négociation interculturelle.<sup>2</sup>

Lors du processus vécu à Schaltin, un graphique symbolisait les différentes étapes dans l'évolution du positionnement des participants : « *se reconnaître comme collectif, nous comme sujet, notre environnement proche, notre environnement social, comprendre le processus de transformation et se repositionner comme collectif* »<sup>3</sup>. Il s'agissait de passer du statut (ou point de vue) de sujet à celui de membre d'un groupe dans un environnement social.

Le processus Reflect-Action débute donc par une réflexion sur les différentes facet-

tes de son identité, essentiellement autour des mécanismes de changement, de transformation, des rapports de pouvoir, des références éthiques... en lien avec son cadre familial, son entourage et la société. Chacun est amené à prendre conscience des liens entre sa trajectoire personnelle et ses différents contextes de vie. Comme le souligne Axelle Devos, « *le vécu individuel prend son sens dans le collectif et pointe le fonctionnement social. Cela met en lumière (...) comment chacun de nous est le reflet, le jouet, l'instrument d'une époque dans un contexte historique, socio-politique et économique donné.* »<sup>4</sup>

Cette phase première et transversale est tout à fait du même ordre que celle nommée 'décentration' en communication interculturelle où il s'agit, en effet, dans un premier temps, de « *prendre distance par rapport à soi-même en tentant de mieux cerner ses cadres de référence en tant qu'individu porteur de culture et sous-cultures (nationale, ethnique, religieuse, professionnelle, institutionnelle, etc.) toujours intégrées dans sa trajectoire personnelle* ». Moment de la démarche interculturelle



Graphique illustrant les différentes étapes dans l'évolution de positionnement des participants

qui nécessite de refaire le point sur ses propres cadres de référence pour pouvoir s'en distancer ensuite. Cette phase amène à mieux se connaître et à relativiser ses propres valeurs face à celles des autres. Elle permet par la suite d'entrer dans une étape de découverte du cadre de référence de l'autre. Car, comme le dit Dany Crutzen, « la négociation paradoxale entre les différents référents culturels ne peut trouver sagement sa voie que dans une société qui assume son multiculturalisme de fait et qui prend les mesures nécessaires pour relativiser son ethnocentrisme. Plus les fondations identitaires, culturelles et linguistiques sont légitimées et fortes, plus les codes communs seront sagement appropriés et enrichis. »<sup>5</sup>

C'est une logique similaire d'allées et venues entre identités collectives et identités individuelles qui fonde les deux démarches et permet de mettre à jour les mécanismes qui déterminent nos choix, nos manières de fonctionner dans nos relations, dans nos apprentissages... Il faut

d'abord pouvoir les explorer profondément avant d'être capables de rentrer dans une phase de changement, de questionnement et/ou de négociation.

C'est en ayant une connaissance des processus universels qui conditionnent notre manière d'envisager la vie et le monde que nous pouvons ensuite appréhender d'autres cadres de références qui conditionnent des comportements différents.

Dans la deuxième phase de l'approche interculturelle, « il s'agit de rentrer dans la rationalité de l'autre sans en accepter nécessairement les prémisses et les aboutissements. C'est une attitude d'ouverture, un effort personnel de curiosité pour découvrir ce qui donne sens et valeur à l'autre, à travers sa culture, son exil (...), toujours interprétés de façon unique par l'individu. » Cette étape, comme le dit Martine Abdallah-Pretceille, c'est « apprendre la relation à l'autre dans son universalité et sa singularité plutôt qu'apprendre la culture de

l'Autre »<sup>6</sup>. Dans le processus vécu à Schaltin et observé à Nivelles, l'enjeu était aussi de pouvoir rencontrer l'autre comme humain, dans ce qui nous est commun et non dans sa différence. Plusieurs animations amenaient à réfléchir sur les situations discriminantes pour soi ou pour les autres, sur l'accès à l'éducation ici ou ailleurs, sur les rôles sociaux hommes-femmes, à mettre à jour nos préjugés et stéréotypes ; un travail en commissions conduisait à analyser les rapports de pouvoir et à interroger notre propre rapport au pouvoir...

C'est seulement ensuite que peut s'engager le processus de négociation interculturelle ou de transformation sociale issue du processus Reflect-Action. La prise de conscience de soi comme sujet est le moteur du changement. Les activités proposées dans le cadre Reflect-Action favorisent le développement de compétences, d'argumentation, de négociation des points de vue en présence, de décentration, d'écoute. Il faut aussi savoir prendre sa place, acquérir un esprit d'analyse critique... Un ensemble de compétences nécessaires pour vivre dans la diversité, de facto liées à la communication interculturelle.

Dans le processus observé à Nivelles, tout comme dans celui de Schaltin, tout ne se déroulait évidemment pas de manière lisse, sans difficultés et sans heurts. Pas mal de résistances étaient à l'œuvre, mais les participants ne pouvaient esquiver la confrontation constructive de leurs représentations sur l'apprentissage, la prise de parole, le temps accordé à chacun, l'usage de la langue maternelle pendant la formation...

Bref, le lien entre Reflect-Action et interculturalité est indéniable : des modalités

similaires d'analyse, de prise de conscience et d'appropriation des processus universels dans les rapports entre les individus et la société sont à l'œuvre dans les deux processus. Avec le même objectif : favoriser la rencontre d'humain à humain et non de différence à différence. Cela prend plus de temps mais est davantage porteur de compréhension et de vivre ensemble.

## Anne GILIS

1. Dans le cadre de la recherche-action 'Pratiques pédagogiques et objectifs interculturels'. Voir à ce propos le rapport de la recherche : **Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels. Résultats d'une recherche-action** menée à Lire et Ecrire et coordonnée par Anne GILIS, Lire et Ecrire Wallonie, décembre 2004. Voir aussi les articles d'Anne GILIS dans le Journal de l'alpha (n°129, juin-juillet 2002, pp. 21-24, et n°149, octobre-novembre 2005, pp. 27-32).

2. Voir : Margalit COHEN-EMERIQUE, in Gisèle LEGAULT (sous la dir. de), **L'intervention interculturelle**, Gaëtan Morin, 2000. Et aussi : Christine KULAKOWSKI, « Pour apprendre les maths à Pierino, il ne faut pas seulement connaître les maths, il est important de connaître Pierino », in Journal de l'alpha, n°110, avril-mai 1999, pp. 18-20.

3. Extrait du compte-rendu de la formation à Schaltin en 2003 (document interne).

4. Voir : **Comment Reflect-Action favorise l'émergence du changement dans un groupe**, pp. 19-24 de ce numéro.

5. Dany CRUTZEN, **Travailler l'arbitraire des signes dans une perspective d'éducation à la diversité**, in J.-M. DEFAYS, B. DELCOMINETTE, J.-L. DUMORTIER, V. LOUIS (éds), **Didactique du français : langue maternelle, langue étrangère et langue seconde**, Cortil-Wodon : Editions Modulaires Européennes, pp. 131-136.

6. Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, **L'école face au défi pluraliste**, in Carmel CAMILLERI et Margalit COHEN-EMERIQUE (sous la dir. de), **Chocs des cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel**, L'Harmattan, p. 237.

## Visite d'un cercle Reflect-Action au Sénégal

*Dans la communauté rurale de Diossong, l'ONG Actionaid a mis sur pied 17 cercles Reflect-Action. Ces cercles touchent environ 50% d'un millier de femmes réparties en trois grands réseaux, selon leurs activités génératrices de revenus : un réseau de transformation des noix de cajou, un réseau de transformation des céréales et un réseau de transformation des arachides. La plupart de ces transformations de produits locaux sont faites avec les moyens du bord, à partir de cotisations, de matériel artisanal... Echos de la visite d'un de ces cercles, complétée par l'interview de Babacar Thiam, superviseur des cercles Reflect dans la communauté rurale de Diossong.*

Un petit bus, nous emmène quelque part, dans la communauté de Diossong, à une cinquantaine de kilomètres de Koalack (environ 200 km de Dakar). Nous empruntons la route principale vers la Gambie et il nous faudra pourtant 1h30 pour parcourir ce trajet, tant la route est mauvaise. Les nombreux bus, voitures, transports collectifs en tous genres louvoient constamment entre le

goudron et des tronçons de piste qui sillonnent tantôt les abords de la route, tantôt le sable du bras de mer que nous longeons.

Nous quittons la route, traversons des vergers dont nous ignorons encore qu'ils sont des vergers d'anacardiens – arbres portant les noix de cajou – et nous arrivons bientôt dans le petit village de Ndongon Diack dont les cases regroupées en 'carrés' (concessions) sont blotties sous quelques grands arbres.

Nous débarquons juste à côté du cercle déjà formé : une majorité de femmes, des hommes et des enfants sont rassemblés là et nous accueillent dans les chants et la musique. La musique est produite par un chœur de casseroles et bassines diverses.

Après les salutations d'usage, le facilitateur Reflect présent demande à des femmes volontaires de nous présenter ce qu'elles ont réalisé. Elles le font au moyen de deux cartes du village : la première représente le village avant l'organisation du cercle Reflect,



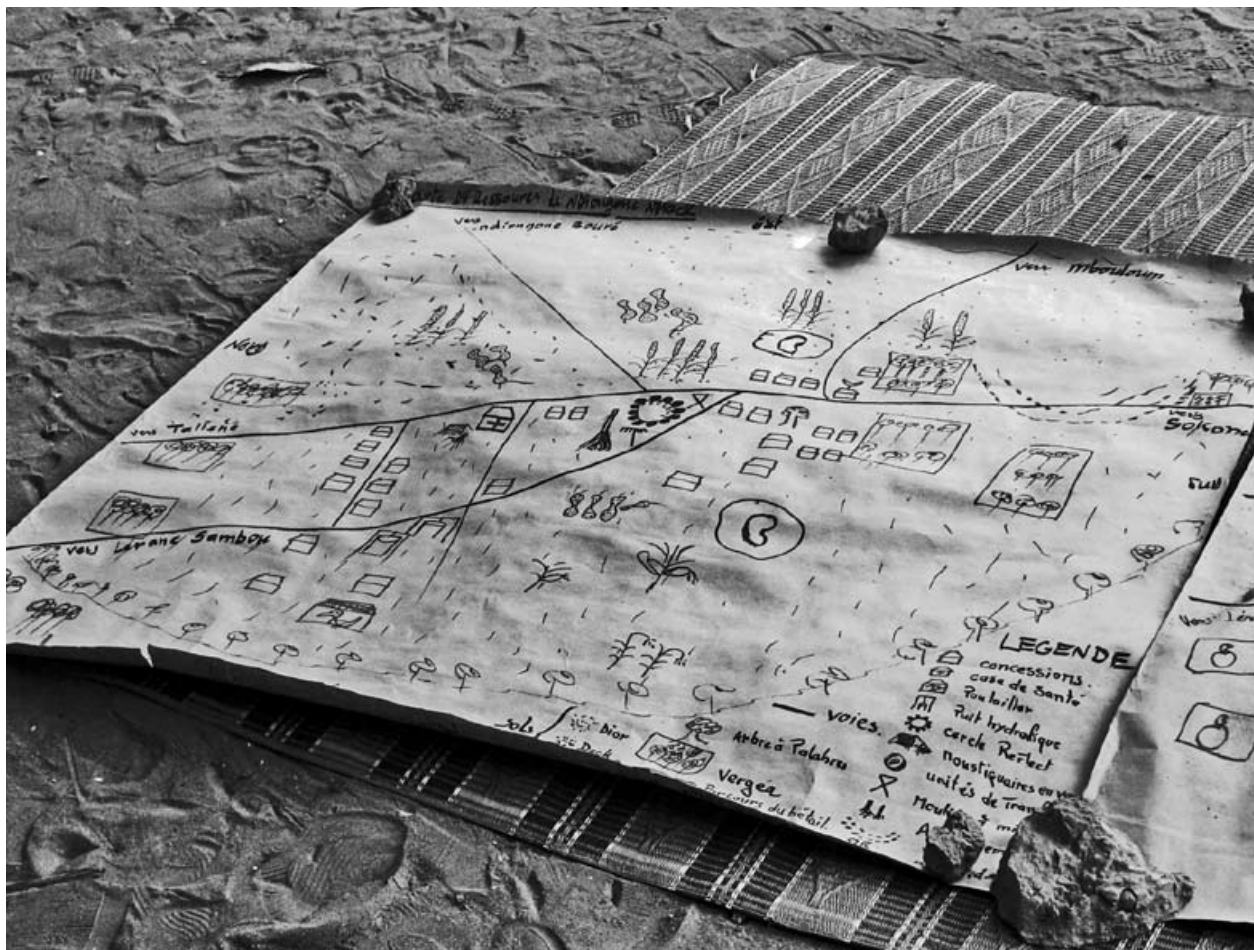
*Les femmes du cercle nous présentent leurs activités de transformation de produits locaux.*

la seconde l'état actuel du village. Ces cartes nous permettent de comprendre rapidement l'importance des actions qu'elles ont réalisées depuis la création du cercle, qui depuis deux ans, se réunit deux fois par semaine.

Parmi ces réalisations, nous découvrons :

- Le nettoyage régulier de l'environnement : un balayage a lieu deux fois par semaine. Des ordures ainsi collectées, une partie est brûlée en un endroit retiré du

- village et la partie qui le peut est récupérée pour l'enrichissement du sol. Le processus a été accompagné par des initiations régulières à la santé et l'accès à une case de santé bâtie par l'ONG. Une femme du village a suivi une formation de sage-femme et accompagne maintenant les futures mères.
- La fabrication de moustiquaires imprégnées à partir de tissu fourni par l'ONG et vendues à un prix accessible, contrairement



A l'aide de deux cartes du village, les femmes nous montrent les transformations qu'elles ont accomplies depuis la création du cercle Reflect. Le plan du village tel qu'il se présente actuellement nous montre la disparition de dépôts d'ordures disséminés un peu partout, l'apparition d'une case de santé, d'un nouveau puits, l'activité de transformation des noix de cajou. Les champs que nous voyons dispersés nous expliquent la cause de la présence de nombreux moustiques dans le village et l'action des femmes qui fabriquent des moustiquaires et les imprègnent du produit adéquat.



*La bassine servant au brûlage des noix de cajou.*

au même produit disponible dans le commerce. Cependant, seule une trentaine de moustiquaires ont été fabriquées : beaucoup de personnes n'en disposent donc pas encore dont des enfants. Problème pour se procurer le tissu ? Prix qui n'est pas encore abordable pour tous ? Il reste là un problème que le cercle va continuer à débattre.

- La transformation des noix de cajou pour la vente. Les femmes nous ont expliqué le problème qu'elles rencontrent lors de cette transformation. Les noix sont dépouillées de leur enveloppe charnue (bogue) pour ensuite être brûlées et extraites de leur enveloppe dure (coque). Mais cette dernière contient une substance nocive qui attaque la peau. De plus, le brûlage se fait au moyen d'une sorte de passoire métallique dépourvue de manche qui provoque souvent des brûlures aux mains. Le cercle va débattre

de ces problèmes pour voir comment les résoudre.

- L'installation d'un moulin à mil avec l'aide de l'ONG.

Au fur et à mesure, les femmes concrétisent leurs explications en déposant des objets usuels à côté des cartes : un balai symbolise le ramassage des ordures, un aérosol représente la fabrication des moustiquaires, quelques noix de cajou la récolte et la transformation des noix, une pièce mécanique l'installation du moulin à mil.

Toutes ces activités sont accompagnées de séances d'alphabétisation où l'apprentissage se fait à partir de phrases clés en lien avec le travail du cercle.

Pour poursuivre, nous avons visité le village : la case de santé, l'endroit sous l'anacardier où les femmes traitent les noix et le moulin à mil.



*Le cercle reste ouvert à l'image du pneu découpé. Le balai symbolise le nettoyage régulier du village.*

Babacar me dit que le statut social des femmes s'est trouvé modifié depuis l'installation des cercles Reflect dans les villages. Auparavant, elles n'étaient pas ou peu considérées au niveau de la vie publique. Maintenant, les villageois ne peuvent plus prendre une décision sans prendre l'avis des femmes.

Chaque année, ce sont les femmes qui établissent leur plan d'action et le soumettent à l'ONG. Un village a construit une case de santé avec ses propres moyens et l'ONG leur a apporté un soutien en fournissant des médicaments. Ailleurs, elles ont mis sur pied, sans appui extérieur, d'autres activités génératrices de revenus qui ont étonné l'ONG. Il s'agit par exemple de la création d'un salon de coiffure, d'un poulailler...

Avant, certains villages avaient un champ collectif qui bénéficiait souvent à une mos-

quée ou à une action religieuse. Maintenant, les hommes et les femmes ont un champ collectif et décident ensemble, avant la récolte, de l'attribution du bénéfice. Ce peut être pour la case de santé, la réparation d'un puits...

Pratiquement, tout investissement consenti par l'ONG passe par la communauté villageoise. Même le facilitateur est rémunéré par la communauté. Ceci est fait en vue de responsabiliser la communauté et de renforcer les liens qu'elle entretient avec le cercle.

Une difficulté évoquée par Babacar est la présence d'un seul facilitateur, ce qui est trop peu pour développer certaines activités car chaque séance débouche sur une idée, grande ou petite...

**Kristine MOUTTEAU**  
**Collectif Alpha**

# Le cercle, expérience de liberté

*Il y a quelques années, Isabelle Pierdomenico a participé à un colloque Paulo Freire à Recife et y a présenté un aspect de son expérience d'institutrice à l'école communale de My : le cercle, adaptation du cercle freirien à une classe d'enfants de 6 à 12 ans. Tel qu'elle l'a vécu, le cercle était pour chacun un moment d'éveil à l'environnement, aux autres, à soi-même qui défiait la curiosité. Dans la quête du savoir qui s'ensuivait, les matières académiques servaient d'outils de communication, de structuration, de socialisation au service de la compréhension du monde.*

Ce matin-là, la trentaine d'enfants sont rassemblés comme d'habitude avec leurs deux enseignants. M. présente des photos de l'échographie de son petit frère. Avec un plaisir évident, les enfants observent et questionnent. *Que signifie F.C.A.R. = 160 b/m ? Grâce aux hypothèses de chacun, une solution se construit : la fréquence cardiaque du bébé est de 160 battements par minute. Et nous ? Quelle est notre fréquence cardiaque ? Comment le savoir ?*

S. propose que chacun compte ses pulsations pendant une minute. Expérience faite, on constate que le temps d'une minute est trop long et suscite des erreurs de comptage. *On pourrait chronométrer 10 secondes et faire fois six, propose C. Ou bien 15 secondes fois quatre, propose N...*

Les plus jeunes soumettent leur calcul aux aînés et une colonne de chiffres significative apparaît au tableau : 120, 124, 133, 148... *C'est impossible que tu obtiennes 133. 133 ne se divise pas par 4, remarque T.*

Le cercle est le cœur d'une communauté d'apprenants où la coopération assure les acquis

de base comme la décomposition multiplicative de 60, la multiplication et la division par 4, l'émission d'hypothèses de lecture...

Selon les jours, le cercle peut être le lieu où l'on fête un anniversaire, un succès sportif... Mais il peut aussi avoir d'autres finalités que la simple convivialité et la communication.

## Le cercle-débat

Chaque lundi matin, l'enfant est invité à disserter à propos d'un sujet : un événement externe ou interne à l'école, une citation... Cette dissertation suit quatre étapes :

- un sujet est proposé au cercle : les enfants réagissent oralement ; l'enseignant note les mots-clés de leurs réactions au tableau ;
- l'enfant rédige un brouillon : il peut s'inspirer des mots-clés et doit s'aider des référents grammaticaux et orthographiques ;
- le cercle est à nouveau convoqué pour que chacun (y compris les enseignants) lise son avis ; s'ensuit un débat ;
- l'enfant remanie son texte pour le rendre publiable dans le *TransMy* (journal de liaison école-familles).



## L'école primaire de My

Vos parents ou grands-parents ont peut-être connu la classe unique à l'école primaire : tous les enfants de 6 à 12 ans du village réunis autour d'un seul enseignant. Il en était ainsi à la petite école primaire communale du village de My (Ferrières) jusqu'en 1992, année où le nombre d'enfants a doublé. Trente-six enfants requéraient un deuxième temps plein : c'est ainsi que j'ai eu la chance de débiter ma carrière d'institutrice auprès d'un collègue enthousiaste, créatif et expérimenté.

Nous aurions pu choisir de travailler en deux classes uniques parallèles ou de scinder le groupe en deux cycles, mais nous avons préféré exploiter la richesse de l'hétérogénéité et opté pour la souplesse des dispositifs d'apprentissage.

Le plus souvent donc, les enfants travaillaient en grand groupe hétérogène. Les activités étaient alors pour la plupart conçues comme des défis où l'enfant était invité à :

- choisir de chercher la solution seul ou de coopérer ;
- manipuler de façon autonome : du matériel dans le cas des problèmes mathématiques ou scientifiques ; de 'vrais textes' et des référents dans le cas des activités de français ;
- élaborer une trace personnelle : représenter sa démarche de résolution de problème, mettre en page, ... ;
- présenter le résultat ou un aspect de son travail que l'enseignant estime utile au groupe.

Pour les activités de structuration, nous composions des groupes homogènes afin de travailler des objectifs précis, en fonction de ce que nous voulions faire acquérir à l'enfant et non en fonction de ses déficits (des groupes de besoin et non des groupes de niveau). Certaines traces d'enfants étaient reproduites pour tous, elles faisaient partie de la synthèse.

Toute activité reposait sur :

- le droit à l'erreur, aux différences, au sens, à l'épanouissement de son potentiel ;
- le devoir de rechercher la maîtrise dans les domaines de la communication, du travail, du jeu et de la fête, au travers des compétences de base définies par la Communauté française.

L'évaluation formative était intégrée à la situation d'apprentissage. L'évaluation sommative avait lieu avant chaque période de congés, à partir des traces conservées par l'enfant dans son portfolio : elle n'était jamais sanctionnante et toujours diagnostique. Chacun progressait ainsi à son rythme jusqu'à avoir acquis toutes les compétences de base requises en fin de parcours primaire. Au terme de la dernière année, nous pratiquions une évaluation sommative valorisante : le chef-d'oeuvre et une évaluation sommative sanctionnante, l'examen cantonal, qui donnait le feu vert (CEB) pour continuer dans l'enseignement secondaire. Si les compétences acquises n'étaient pas jugées suffisantes, l'enfant était invité à faire une année complémentaire dans l'enseignement primaire.

Par exemple, depuis plusieurs semaines, les enfants se comportaient grossièrement au cours de religion. Enfants et enseignants se plaignaient beaucoup de la situation. En guise de dissertation, chacun a donné sa version du problème :

- *Je trouve que c'est gai d'apprendre la vie de Jésus, mais je n'aime pas de chanter et dessiner tout le temps. Je préférerais que la prof de religion nous raconte une histoire de Jésus, puis que nous écrivions ou disions ce que nous en pensons.*
- *Je n'aime pas ce cours parce qu'on me dit ce qui est bien et mal. Alors le petit diable qui est en moi me dit de crier sur la prof.*
- *Je suis croyant mais je trouve bête de contrôler ça par des évaluations.*
- ...

A l'écoute des avis, les enfants constatent qu'ils sont honteux de leur comportement et qu'ils apprécient leur professeur, mais non ce qu'il leur propose de faire. Trois solutions sont dégagées :

- *varier les activités;*
- *faire le cours autrement, par exemple;*
- *comme on n'a pas toujours le choix dans la vie, c'est à l'adulte de décider.*

Ces solutions sont votées, les résultats traduits en graphiques et le tout présenté au professeur concerné. Les enfants ont cessé de subir et de se sentir 'opprimés'. Ils ont compris que, sans recours à la violence, il était possible d'agir pour améliorer la réalité.

*L'éducation conscientisante, de caractère hautement réflexif, conduit à une découverte permanente de la réalité (...) (et) recherche l'émergence des consciences, d'où résulte leur insertion critique dans la réalité, dit Freire.*

## **Le cercle-conseil**

Lors du cercle du vendredi matin, appelé alors *conseil*, la démocratie est mise en mots et en actes. Le conseil commence par l'ouverture de la *boîte à mots*.

Avant de poursuivre, il faut savoir que deux enfants élus avocats sont responsables des outils médiateurs disponibles en permanence pour prévenir ou formuler les conflits. Le pot à larmes recueille la goutte d'eau déposée par un enfant triste et le punching-ball encaisse les coups de poing rageurs. L'enfant qui souhaite expliciter son chagrin ou sa colère peut laisser quelques lignes ou un dessin dans la boîte à mots. Il peut aussi écrire un gros mot ou une peur.

Gros mots, colères, peurs et larmes font l'objet d'un relevé statistique. Il est attendu sinon une diminution, une stagnation. Parmi tous les mots, les enseignants choisissent ceux qui concernent le groupe pour les traiter au conseil.

La boîte à mots reçoit aussi les idées de projet. Il incombe à son auteur d'argumenter son idée devant le groupe. S'ensuit un débat au terme duquel l'idée sera rejetée, adoptée ou mise en réserve en attendant de meilleures circonstances ou d'autres informations.

L'enseignant gère les interventions et les conflits éventuels. Les conflits concernant peu d'enfants seront traités hors cercle, en présence des avocats, et aboutiront à un contrat. Quel que soit le sujet de discussion, l'enfant élu secrétaire note les décisions, afin qu'une trace écrite de la régulation du conflit ou du projet soit diffusée et serve de base aux discussions du cercle suivant.

Voici un exemple de trace, résultat d'une construction collective au terme de plusieurs cercles :

**Quand j'éprouve un sentiment**

jalousie  
tristesse  
culpabilité  
peur

...  
**soit :**

je le garde en moi et contre moi  
je le pousse violemment hors de moi  
je le dépose, je le partage,  
je cherche des solutions et de l'aide

Les enseignants tâchent bien évidemment d'inciter à prendre son sentiment en main...

*La liberté mûrit dans la confrontation à d'autres libertés, dans la défense de ses droits face à l'autorité des parents, de l'enseignant, de l'Etat, dit Freire.*

**Le cercle fête du partage**

Chaque vendredi après-midi, l'enfant peut présenter son chef-d'œuvre de la semaine et être ainsi reconnu dans ses richesses personnelles et ses progrès : une ligne d'écriture bien calligraphiée, une manière originale de résoudre un problème mathématique, un morceau de guitare, des crêpes...

*L'important est de faire comprendre à l'enfant que l'acte d'étudier est dur, exigeant, mais que dès le début, c'est aussi une satisfaction, dit Freire.*

On le place	EN SOI	HORS DE SOI	EN MAIN
On le retourne	contre soi	contre l'extérieur	dans tous les sens
On tombe dans	la régression	l'agression	la recherche de solutions
On l'exprime par	le silence	la violence	des mots des symboles
On cherche à	l'oublier	l'éviter	le déposer
On pratique	le repli la boulimie l'anorexie la drogue la fuite	la violence	le partage l'analyse
On a besoin de	solitude médicaments excuses	se venger armes coupables	confiance en soi confiance en les autres outils pistes
On essaie de	oublier	éviter	comprendre
On a envie de	se punir	punir	s'unir
On passe son temps à	se détruire	détruire	construire
On est en train de	IMPLOSER	EXPLOSER	EXPOSER

En juin, est aussi organisée une grande fête du partage où chaque élève de 6ème présente le chef-d'oeuvre qu'il a préparé tout au long de l'année sur un sujet choisi par lui en fonction de son intérêt. La présentation se fait sous la forme d'un journal (avec différents types de textes de son cru), d'un support concret (sculpture, visite guidée, recette, etc.) et d'une conférence devant enfants et adultes rassemblés pour l'occasion. Elle constitue l'évaluation finale de l'élève arrivé en fin de scolarité primaire.

### Les contours du cercle

Les deux enseignants sont convaincus que six années de scolarisation sont suffisantes pour installer les compétences de base chez tous, si tous les acteurs de l'école sont partenaires pour la réussite de chacun.

D'abord, ils forment une équipe et travaillent le plus souvent en groupe hétérogène, ou en groupes homogènes selon les objectifs d'apprentissage visés. Ensuite, ils donnent aux enfants autonomie et autogestion et leur demandent autodiscipline et coresponsabilité. Cette responsabilité est concrètement assumée, car chaque enfant a un rôle à jouer pour lequel il s'est proposé et auquel le groupe l'a assigné par des élections : avocat, bibliothécaire, ludothécaire, météorologiste, secrétaire, jardinier... Une fois élu, le responsable s'engage par écrit sur un contrat, où il décrit sa mission, les personnes, les choses et les outils qui lui sont confiés. Les autres enfants et les enseignants signent aussi le contrat, s'engageant ainsi à collaborer pour le succès de la mission.

En retrouvant ces enfants aujourd'hui devenus adultes, nous avons eu l'occasion de

recueillir quelques réflexions spontanées. Selon eux, le cercle apprend à : *résoudre des problèmes, réaliser des projets, se respecter, donner son avis, s'exprimer, dialoguer, vivre en société, en groupe, vivre des règles, entretenir des contacts avec autrui, trouver des compromis.*

C. (18 ans) souligne qu'elle ressentait du plaisir à pouvoir ainsi s'exprimer et être écoutée, et P. (22 ans) dit : *Ce sont des moments agréables de partage. C'est important de savoir qu'on est entourés : c'est comme si on était une famille.* Pour cette orpheline réfugiée du Congo, ces mots sont lourds de sens...

Certains enfants transfèrent les acquis du cercle dans la vie scolaire et personnelle :

- *Maintenant, ça me sert encore quand je travaille en groupe, pour apprécier l'avis des autres mais aussi pour exposer et défendre le mien,* dit T. (19 ans).

- *J'ai appris à dialoguer au lieu de m'énerver tout de suite. Maintenant je dis les problèmes en face,* remarque Q. (20 ans).

### Conclusion : chacun peut contribuer à la création du monde

*L'action du pédagogue humaniste doit être imprégnée d'une profonde confiance envers les hommes, d'une croyance en leur pouvoir créateur,* dit Freire. Dans cette pédagogie, l'enseignant ne se soucie pas tant de la méthode, mais bien de la conscientisation, et l'enfant fait plus que participer à son éducation, il s'y engage. La matière cognitive est alors un outil pour comprendre le monde pour les enseignants comme pour les enfants, tous chercheurs critiques. Et cré-acteurs.

Isabelle PIERDOMENICO

# L'évolution de la pensée de Paulo Freire

## De « L'éducation, pratique de la liberté » à « Conscientisation et révolution »

*Paulo Freire ne se laisse pas appréhender par la lecture d'un seul de ses livres. On pourrait se contenter de lire 'L'éducation, pratique de la liberté' car c'est là qu'il expose le plus concrètement sa méthode pédagogique. Mais ce serait passer à côté de tout un champ, plus politique, du développement de sa conception de la pédagogie comme engagement dans un processus de changement social. Conception qui a connu une évolution qu'il n'est pas inutile de connaître quand on veut se référer ou se positionner par rapport à Paulo Freire...*

La pensée de Paulo Freire a sans doute été influencée par son expérience de vie. Il nous paraît donc intéressant de la resituer dans son contexte pour tenter de comprendre cette évolution.

### Son expérience brésilienne

Issu des classes moyennes catholiques, Paulo Freire n'est pas un enfant des classes populaires. Son père était fonctionnaire de la police militaire mais sa famille a connu des difficultés financières au cours de la grande crise des années 1928-32. Il s'est très vite intéressé à la situation des classes populaires de sa région, l'Etat de Pernambouc, l'une des zones les plus pauvres du Brésil.

Après avoir obtenu son diplôme de droit, il est actif dans différents milieux : le *Service social de l'industrie (SESI)* où dans les écoles et les clubs ouvriers, il essaie de mettre en pratique trois grands principes pédagogiques : le dialogue, la parlementarisation

et l'autogestion (dans les limites que lui impose le cadre institutionnel).

C'est aussi la période d'un important mouvement social de transition au Brésil – transition vers une société démocratique – qui s'attache notamment à 'l'émergence du peuple' dans la vie politique. La pensée de Paulo Freire s'inscrit dans ce mouvement puisqu'il conçoit ses principes pédagogiques dans la perspective d'une 'démocratisation véritable du Brésil'.

Il participe dans les paroisses du mouvement laïc de l'Eglise catholique à des projets éducatifs basés également sur la parlementarisation des participants à travers des groupes d'étude, des groupes d'action, des débats, etc.

Paulo Freire a encore exercé d'autres activités pour participer à 'l'éveil démocratique' de son pays, notamment à l'université de Recife où il est nommé professeur de pédagogie. Il estime que les activités des

étudiants sont un élément nécessaire et important de la transition brésilienne. Avec eux, il débat des problèmes nationaux et cherche des solutions au problème le plus pressant du pays : l'éducation du peuple. Les étudiants vont aller dans les bidonvilles pour discuter avec les habitants et lancer des campagnes afin de lutter contre les conditions misérables qui y règnent.

De même, lorsqu'en 1960, la municipalité de Recife lance le *Mouvement de culture populaire (MCP)*, il soutient avec enthousiasme la création de ce mouvement, qu'il qualifie 'd'action du peuple'. Dans les cercles de culture sont organisés des débats, dont les thèmes sont déterminés par le groupe et qui visent l'analyse de situations, puis l'action inspirée par cette analyse.

Au bout de six mois de travail avec les cercles de culture, Paulo Freire conçoit l'alphabétisation des adultes selon le même schéma méthodologique et la mettra en pratique dans un cercle de culture dont il est l'animateur-coordonateur.

En 1963, sous le gouvernement de gauche de João Goulart, lui est confiée la tâche de mettre en œuvre le *Plan national d'alphabétisation* dont l'objectif est d'alphabétiser quelques 2 millions d'adultes dans 20.000 cercles de culture. Le coup d'état militaire du 1er avril 1964, organisé par les oligarchies traditionnelles avec l'aide de la CIA, y mettra fin prématurément.

## **L'exil**

Après le renversement du gouvernement Goulart par les forces armées en 1964, Paulo Freire prendra, après avoir été emprisonné deux fois par les militaires pour sa 'méthode subversive', le chemin de l'exil, d'abord

en Bolivie, puis au Chili, enfin aux Etats-Unis. En exil, il va faire l'expérience de la domination Nord-Sud et de l'exploitation des paysans à travers la modernisation de l'agriculture chilienne, puis va découvrir les opprimés du premier monde au sein des ghettos et des bidonvilles nord-américains. Pendant cette période, ses idées vont se radicaliser, sans rupture cependant avec sa pensée antérieure.

Paulo Freire va ensuite partir pour Genève où il travaillera pour le *Conseil œcuménique des Eglises* qui joue, à l'époque, un rôle important dans le processus de libération des anciennes colonies africaines. Avec un groupe d'exilés brésiliens, il fondera l'*IDAC*, l'*Institut d'action culturelle*, dont le but est d'offrir des services éducatifs, en particulier aux pays du tiers monde qui luttent pour accéder à une pleine indépendance. Il collaborera ainsi à différentes campagnes d'alphabétisation dans les pays en développement.

## **Transition démocratique et révolution**

*L'éducation pratique de la liberté* est le premier écrit d'exil de Paulo Freire. Publié pour la première fois en 1965 (au Brésil), cet ouvrage est le fruit du travail de réflexion et d'action qu'il a mené au Brésil avant le coup d'Etat de 1964. Ecrire avec un certain recul permettait à Paulo Freire de partir de son expérience pour ensuite la conceptualiser et la systématiser, à un moment où il avait davantage le temps de se consacrer à l'écriture.

Par contre, *Pédagogie des opprimés* – dont Paulo Freire a commencé la rédaction en 1968 – semble être davantage un livre traversé par le mûrissement de sa pensée en exil. Il sera publié pour la première fois

(en anglais et en espagnol) en 1970. Selon Paulo Freire lui-même, il n'y a cependant pas de rupture entre les deux ouvrages mais *Pédagogie des opprimés* est un approfondissement de *L'éducation, pratique de la liberté* qu'il considère comme une introduction.<sup>1</sup>

*Conscientisation et révolution* est un entretien avec un groupe de militants de l'IDAC qui a été publié d'abord par l'IDAC<sup>2</sup> et repris plus tard à la suite de *Pédagogie des opprimés* par Maspero<sup>3</sup>. C'est donc un entretien qui suit chronologiquement la rédaction de *Pédagogie des opprimés* puisque l'IDAC a été fondé après son arrivée à Genève en 1971.

Heinz-Peter Gerhardt analyse ainsi l'évolution de la pensée de Paulo Freire à travers ses écrits :

« Dans *L'éducation, pratique de la liberté*, Paulo Freire développe une proposition pédagogique pour le Brésil où une société agraire et coloniale est en train de se transformer en une nation indépendante et industrialisée. Les trois principaux problèmes rencontrés au cours de cette phase de transition – industrialisation, urbanisation et analphabétisme des masses rurales et urbaines – doivent être résolus grâce à l'édification d'une société nouvelle. C'est en la pratiquant que l'on apprend la démocratie. Dix ans plus tard, dans *Pédagogie des opprimés*, il proclame la nécessité d'une pédagogie révolutionnaire ayant pour objectif l'action et la réflexion consciente et créatrice des masses opprimées en vue de leur libération.

Pour l'auteur de *L'éducation, pratique de la liberté*, la science et l'éducation sont relativement neutres tandis que pour celui de *Pédagogie des opprimés*, elles sont devenues des armes tactiques dans la lutte des classes. Initialement centrée sur la relation et l'opposition nature/culture, homme/animal (le but de l'éducation étant la libération culturelle de

*l'homme au service de la libération sociale*), la pensée de Freire met maintenant l'accent sur les moyens de se libérer des mécanismes d'oppression intégrés à la structure sociale et qui sont au service des classes dominantes (le but de l'éducation étant alors de contribuer à une transformation radicale de la structure sociale).

(...) L'évolution des fondements épistémologiques ressort aussi du changement de références théoriques et de sources bibliographiques intervenu entre *L'éducation, pratique de la liberté* (Scheler, Ortega y Gasset, Mannheim, Wright Mills, Whitehead, etc.) et *Pédagogie des opprimés* (Marx, Lénine, Mao, Marcuse, etc.). Cette modification a d'importantes conséquences en ce qui concerne le sens et les prolongements de certains concepts de base. »

Ainsi le concept de transformation que l'on trouve dans *L'éducation, pratique de la liberté* implique participation et intégration au sein d'un système démocratique, c'est-à-dire qu'il traduit une approche plutôt libérale. Dans *Pédagogie des opprimés*, la transformation

## Références bibliographiques

- Heinz-Peter GERHARDT, **Paulo Freire (1921-1997)**, in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n°3-4, septembre-décembre 1993 (téléchargeable sur internet à la page : [www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freiref.PDF](http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freiref.PDF))
- Paulo FREIRE, **L'éducation pratique de la liberté**, ASDIC, Editions W, 1996
- Paulo FREIRE, **Pédagogie des opprimés** suivi de **Conscientisation et révolution**, FM, Petite collection Maspero, 1977

englobe l'action militante révolutionnaire et s'opère par la conscientisation, le dialogue et la coopération entre l'avant-garde et les masses afin de maintenir l'esprit de la révolution.

Parallèlement s'opère également chez Paulo Freire un changement quant au sens et aux incidences du concept même de conscientisation. La praxis éducative est devenue une praxis plus révolutionnaire et la question de l'engagement en faveur et aux côtés des opprimés occupe davantage de place que par le passé. « *L'intégration culturelle s'est transformée en révolution politique* », dira Heinz-Peter Gerhardt.

Ainsi Paulo Freire est passé de la conviction que la raison de l'homme est parfaitement capable de découvrir la vérité à celle qu'il ne pourra se libérer de l'opresseur que par l'action révolutionnaire. Dans sa lettre d'acceptation au *Conseil oecuménique des Eglises*, Freire, mû par ses nouvelles conceptions, écrivait : « *Il faut que vous sachiez que j'ai pris une décision. Ma cause est celle des damnés de la Terre. Il faut que vous sachiez que j'ai choisi la révolution.* »

Dans *Conscientisation et révolution*, Paulo Freire reconnaît clairement l'évolution de sa pensée et affirme que dans ses premières études, il y a ce qu'il appelle 'des naïvetés' – qui sont devenues l'objet de sa propre critique – mais qu'il y a aussi déjà des positions critiques et qu'il est essentiel de voir lequel des deux aspects – le naïf ou le critique – a tendance à l'emporter au fur et à mesure que se développent sa praxis et sa réflexion. En disant « *je ne nourris pas l'illusion peu modeste d'atteindre un esprit critique absolu* », il se place volontairement dans un processus d'évolution et de remise en question permanente...

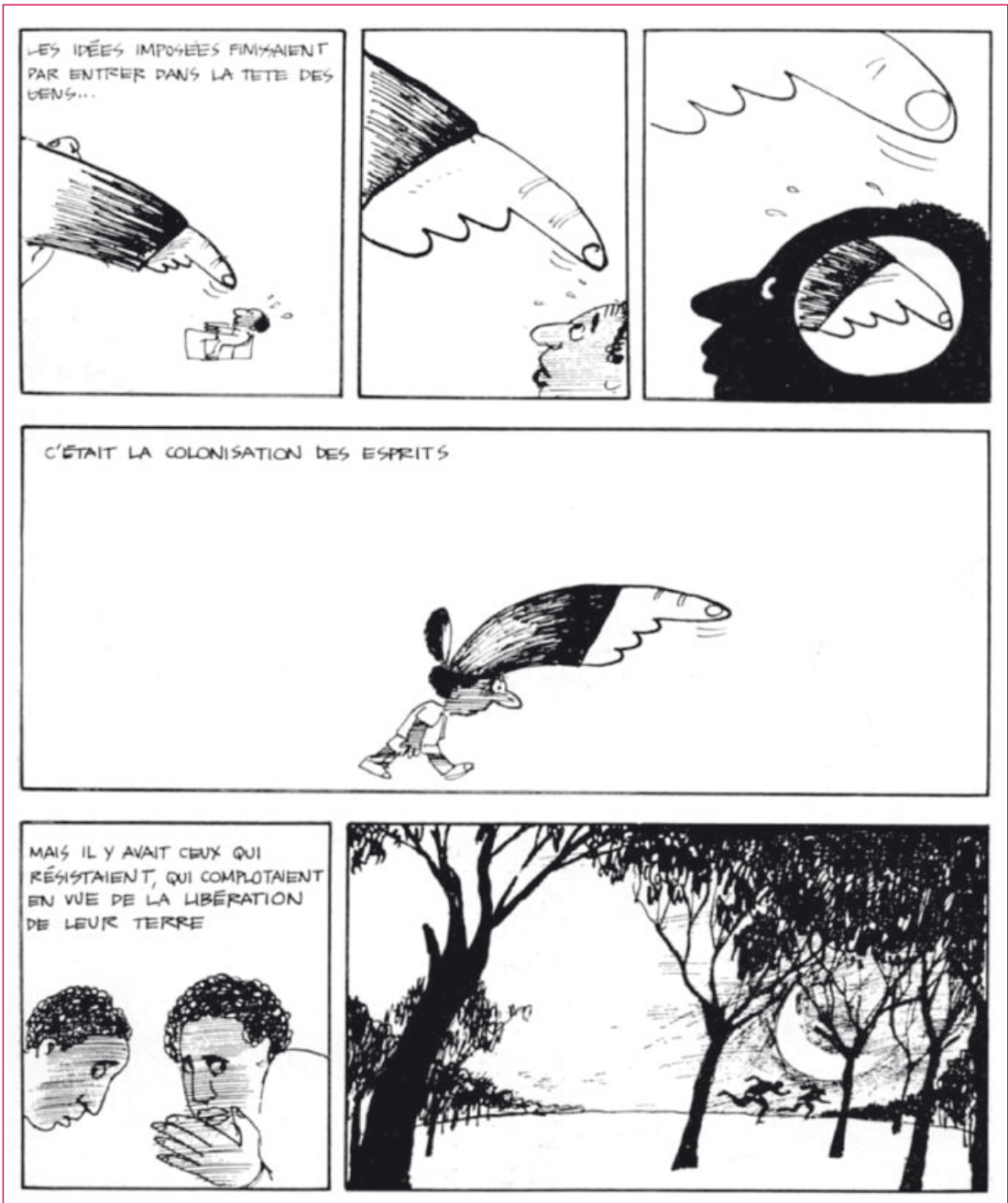
## Conscience critique et conscience révolutionnaire

Tout au long de sa vie, Paulo Freire n'abandonnera jamais le concept de conscientisation et la praxis conscientisante : la construction d'un esprit critique est, pour lui, une condition tant pour la transition démocratique dans *L'éducation, pratique de la liberté* que pour la révolution dans *Pédagogie des opprimés*.

Ainsi, dans *L'éducation, pratique de la liberté*, parlant de son travail au sein du MCP, on peut lire : « *Dans une société en transition comme la nôtre, engagée dans la voie de la 'démocratisation fondamentale', où la majorité du peuple commençait à émerger, il nous fallait tenter de mettre en œuvre un système d'éducation capable de collaborer avec le peuple dans l'indispensable organisation de sa réflexion. Grâce à cette éducation, il devait disposer des moyens qui lui permettraient de dépasser la perception magique ou primaire de la réalité, pour la rendre essentiellement critique*<sup>4</sup>. (...) *Et si nous pensions aux méthodes actives pour former le jugement critique de l'homme par des débats en groupe sur des questions difficiles, encore fallait-il présenter aux groupes des questions vitales pour eux-mêmes. Faute de quoi, nous serions en train de répéter les erreurs d'une éducation aliénée, et donc inutilisable.* » C'est par le dialogue et le travail sur le concept anthropologique de culture que l'homme doit parvenir à dépasser son niveau de conscience magique et primaire et à développer une conscience de plus en plus critique.

Dans l'avant-propos de *Pédagogie des opprimés*, Paulo Freire, s'adressant aux radicaux, qu'ils soient chrétiens ou marxistes, se place résolument dans une perspective révolutionnaire mais continue à fustiger ceux qui ne pratiquent pas le dialogue avec le peuple et veu-





Matériel pédagogique utilisé en Guinée-Bissau dans les années 70 (tiré de la revue Documents IDAC)

lent lui imposer leur propre vision du monde, ceux qu'ils appellent les 'sectaires'. Pour lui, la radicalisation est toujours créatrice et donc libératrice par le sens critique qui l'alimente.

« Elle libère parce que, en impliquant l'enracinement des hommes dans les options qu'ils ont prises, elle les engage de plus en plus dans un effort de transformation de la réalité concrète,

objective ». Par contre, « la sectarisation est toujours mutilante, par le fanatisme qui la nourrit. » Pour lui, « il est douloureux de constater que le sectarisme de droite ne s'accompagne pas toujours de son contraire : la radicalisation du révolutionnaire. » Si la droite est toujours sectaire parce qu'elle 'domestique' le présent pour le reproduire dans le futur (reproduction des rapports de classes), la gauche peut, elle aussi, être sectaire quand elle se laisse aller à des attitudes 'fatalistes' en voyant dans le futur quelque chose de préétabli, un destin fixé inexorablement. Tout sectaire est pour Paulo Freire réactionnaire car « en s'appropriant le temps dont il croit détenir la connaissance, il finit par se séparer du peuple, ce qui est une façon d'être contre lui. » Il s'enferme dans sa vérité et se sent menacé si quelqu'un la discute. « C'est ainsi qu'il lui est nécessaire de considérer comme mensonge tout ce qui n'est pas sa vérité ». Au contraire, « le radical, engagé pour la libération des hommes, ne se laisse pas enfermer dans un cercle de sécurité et il n'emprisonne pas la réalité. Il est d'autant plus radical qu'il s'inscrit davantage dans cette réalité pour pouvoir, en la connaissant mieux, la transformer mieux. Il ne craint pas d'affronter, il ne craint pas d'entendre, il ne craint pas l'écroulement du monde. Il ne craint pas la rencontre avec le peuple. Il ne craint pas le dialogue avec lui d'où naîtra pour chacun des deux un savoir élargi<sup>5</sup>. Il ne se croit pas maître du temps, ni maître des hommes, ni libérateur des opprimés. Avec eux il s'engage, pour lutter avec eux. »

Plus tard, dans *Conscientisation et Révolution*, Paulo Freire poursuivra dans la même voie en réaffirmant la place de la conscientisation dans la révolution. Il y dira le rôle qu'a le parti révolutionnaire de s'engager avec le peuple et non pour lui : « Ce que j'ai dit, et je le répète,

c'est que le parti révolutionnaire qui refuse d'apprendre avec les masses populaires brise l'unité dialectique entre 'enseigner' et 'apprendre'. Il n'est plus révolutionnaire ; il est devenu élitiste. Il oublie un avertissement fondamental de Marx, dans sa troisième thèse sur Feuerbach : 'L'éducateur a lui-même besoin d'être éduqué.' » Car « en étouffant la capacité d'action consciente des masses, elle [l'avant-garde révolutionnaire] les transformerait en simple objet de sa manipulation. Il n'y aurait alors point de conscientisation ». Et de conclure un peu plus loin : « Si mon option est révolutionnaire, il m'est impossible de considérer le peuple comme objet de mon acte libérateur ».

Le dialogue avec le peuple, l'action culturelle pour sa libération est donc une condition indispensable de l'action révolutionnaire. Seule cette action culturelle en profondeur mène à une véritable conscience de classe révolutionnaire au sens où l'entend Paulo Freire.

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

1. Dans l'avant-propos de *Pédagogie des opprimés*.
2. Document 1, Genève, 19\*\*.
3. Paris, 1974.
4. La conscience critique est la perception des choses et des faits, tels qu'ils existent concrètement, dans leurs relations logiques et circonstancielles. La conscience primaire, au contraire, se croit supérieure aux faits, les domine de l'extérieur, et ainsi se juge libre de les comprendre de la manière qui lui plaît. La conscience magique, de son côté, perçoit les faits, simplement en leur attribuant un pouvoir supérieur qui la domine de l'extérieur, et auquel elle doit se soumettre docilement.
5. Paulo Freire fait ici référence à Rosa Luxembourg qui a dit dans *Réforme sociale ou Révolution ?* : « Tant que la connaissance théorique restera le privilège de quelques 'académiques du parti', celle-ci ne pourra aboutir qu'à un échec. »

# Paulo Freire et Reflect-Action : pistes bibliographiques

*Paulo Freire est toujours d'actualité. En témoignent les nombreux ouvrages et articles qui continuent d'être écrits à son sujet ou qui font référence à sa pédagogie et à sa pensée. De nombreux pédagogues et militants qui travaillent avec les opprimés pour qu'ils puissent être acteurs de changement continuent à se réclamer de ses idées pédagogiques et politiques. Ceux et celles qui pratiquent la méthode Reflect-Action se situent clairement dans cette filiation.*

## Ouvrages de Paulo Freire

### L'éducation, pratique de la liberté,

Asdic, Editions W, 1996, 154 p.

(1<sup>ère</sup> édition en français en 1971  
aux Editions du Cerf)

Paulo Freire expose ici les grandes lignes de sa vision pédagogique et de sa méthode d'alphabétisation. Il rend compte de la démarche qui a permis d'alphabétiser un grand nombre d'illettrés au début des années 60 au Brésil, époque marquée par l'éveil politique des classes populaires et la crise des élites dominantes. La notion de liberté occupe dans cette pédagogie une place de première importance puisque, mise en application dans les 'cercles de culture', elle est le centre de l'action éducative. Non pas la liberté dans une conception idéaliste mais dans une conception historique où les hommes deviennent libres en luttant pour leur émancipation.

Deux annexes permettent de visualiser plus concrètement les supports de la méthode : d'une part, une série de

tableaux, proches de ceux utilisés par Paulo Freire dans les cercles de culture, et d'autre part, les mots-clés – et les thèmes de discussion – puisés dans l'univers thématique du peuple brésilien et servant à l'alphabétisation conscientisante.

### Pédagogie des opprimés . Suivi de **Conscientisation et révolution**, Maspero, 1983, 202 p. (1<sup>ère</sup> édition en français en 1974)

Cet ouvrage est considéré comme l'œuvre majeure de Paulo Freire. C'est ici qu'il commence à établir clairement son projet pédagogique dans une perspective révolutionnaire. Il y développe que projet éducatif et projet social sont indissociables, que révolution et éducation doivent être abordés dans la même perspective, avec les mêmes exigences, les mêmes convictions et la même démarche pédagogique (Paulo Freire parle du « *caractère essentiellement pédagogique de la révolution* » et dit que « *la pédagogie des opprimés est la pédagogie des hommes engagés dans*

la lutte pour leur libération »). C'est une pédagogie qui est à la fois, et dans le même mouvement, une démarche de conscientisation et une éducation révolutionnaire et émancipatrice « *qui fait de l'oppression et de ses causes un objet de réflexion des opprimés d'où résultera nécessairement leur engagement dans une lutte pour leur libération.* » Un projet qui rompt totalement avec la conception 'bancaire' de l'éducation où ceux qui savent transmettent leur savoir à ceux qui ne savent pas. Au contraire, dans l'éducation 'dialogique', « *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde.* »

Dans *Conscientisation et révolution* qui complète l'ouvrage, Paulo Freire, répondant à un groupe de militants de l'IDAC (*Institut d'action culturelle*), éclaire les liens qu'il établit entre ces deux concepts clés de sa pensée.

### **Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative,** Erès, 2006, 194 p.

L'idéologie qui anime le discours néolibéral parcourt librement le monde et tente, avec des airs de postmodernité, de nous convaincre que nous ne pouvons rien contre la réalité qui, d'historique et sociale, passe pour être ou devenir 'quasi naturelle'. En matière d'éducation, cette idéologie n'offre qu'une seule sortie : adapter l'apprenant à cette réalité et lui donner les outils techniques pour cette adaptation.

Ce livre est un choix décisif contre cette idéologie et cette éducation qui nous nie et nous humilie en tant qu'être humain.



Tout au long des chapitres, l'auteur fait de l'éducation non pas une contrainte mais une fête, même si apprendre est loin d'être une activité facile. Et fait de la pratique éducative un exercice constant en faveur de la production et du développement conjoint de l'autonomie des éducateurs et des apprenants.

### **Et aussi...**

### **Le mot et le monde. Suivi d'Alphabétisation et conscientisation,** Livre-Pensée, Collection Voies Livres, 1989, 16 p.

Ce bref livre reprend deux articles de Paulo Freire. Dans le 1er article, *Le mot et le monde*, l'auteur fait 'l'archéologie' de sa compréhension de l'acte de lire, c'est-à-dire qu'il analyse le rapport à l'écrit qui a été le sien de l'enfance à l'âge adulte, en montrant combien sa lecture était liée à une compréhension du monde. De cette expérience de vie, il tire le principe du lien qui unit la lecture du mot à celle du monde, principe qu'il applique ensuite à l'alphabétisation des adultes. Le 2ème article, *Alphabétisation*

et conscientisation, regroupe deux extraits tirés de son premier ouvrage, *L'éducation, pratique de la liberté*.

## Documents sur Paulo Freire

**HUMBERT Colette, Conscientisation : Expériences, positions dialectiques et perspectives, L'Harmattan, 1976, 166 p.**

En se basant sur les idées essentielles de Paulo Freire telles la conscientisation des masses, la pédagogie de l'opprimé ou les rapports entre la révolution culturelle et les transformations sociales, cet ouvrage propose notamment une analyse approfondie de trois expériences concrètes : dans un bidonville de Bangkok, avec des travailleurs immigrés à Ivry dans la banlieue parisienne et celle d'un mouvement militant engagé dans la lutte politique à l'Île Maurice. Outre la description des actions de conscientisation, l'auteure propose une analyse de ces expériences et dégage les conditions pour que la conscientisation puisse mener à une révolution culturelle, dans le sens freirien du terme.

A épingle également : l'ensemble des termes régulièrement utilisés par Paulo Freire – et que l'on retrouve dans ses ouvrages – sont rassemblés de manière très pratique dans un lexique.

**La conscientisation selon Paulo Freire, Vivant Univers, n°308, janvier-février 1977, 43 p.**

Après avoir examiné l'expérience brésilienne de Paulo Freire et la notion de conscientisation comme processus libérateur, le dossier s'attache à décrire

diverses expériences concrètes (dont certaines recourent celles présentées dans l'ouvrage de Colette Humbert) : alphabétisation dans et par les forces armées (Guinée-Bissau), avec des Africains à Ivry (France), dans un bidonville de Bangkok (Thaïlande) et une dernière au Mexique avec des tisserands.

## Une démarche concrète d'alphabétisation conscientisante

**DAUPHIN Chantal et DAVID Françoise (Alpha 5000), Coupures de gaz et d'électricité, Dossier pédagogique pour la campagne d'alphabétisation, Lire et Ecrire/FUNOC, 1986, 97 p.**

Ce dossier pédagogique montre concrètement ce qu'est une alphabétisation conscientisante à partir d'une problématique qui touche les apprenants dans leur vie quotidienne. Ainsi, au départ d'une situation de vie (des apprenants parlent à la pause café des coupures de gaz et d'électricité dont certains sont ou ont déjà été victimes), le dossier raconte la démarche menée par les formateurs à partir d'une mise en situation (photo montrant un couple âgé en situation de coupure) pour arriver à une prise de conscience critique et à des perspectives d'action. Le dossier aborde aussi plusieurs thèmes et propose divers documents pour poursuivre le travail : analyse de la presse, calcul du budget, la facture, la mise en demeure, l'étalement des remboursements, les économies d'énergie, etc.

A réactualiser avec des documents récents mais tout à fait actuel au niveau de la démarche!

**10<sup>ème</sup> anniversaire de la mort de Paulo Freire [dossier], in *Education des adultes et développement*, DVV international, n°69/2007, pp. 5-136**

Sans doute le document le plus récent publié sur Paulo Freire, ce dossier retrace d'une part l'évolution du mouvement d'éducation populaire depuis Paulo Freire, principalement en Amérique latine. Il nous livre d'autre part des témoignages de ceux qui ont cru et croient encore en la force et la justesse de la pensée du grand pédagogue brésilien.

Voici, à titre d'illustration, quelques extraits du texte de Carlos Núñez Hurtado qui développe sa lecture actuelle de Paulo Freire sur quatre axes : éthique, épistémologique, pédagogique et sociopolitique. L'extrait suivant résume assez bien l'esprit du dossier publié dans *Education des adultes et développement* : « *Si nous reconnaissons la dimension politique de l'éducation dans le sens où Paulo l'envisage, à l'heure de choisir nos modèles éducatifs et nos pratiques pédagogiques, nous sommes amenés à opter, bien qu'inconsciemment, 'pour quelqu'un ou quelque chose' et par conséquent à développer notre activité 'contre quelqu'un ou quelque chose'. C'est une question de choix. Cette approche peut paraître très radicale. Il en est ainsi cependant chaque fois que nous reconnaissons qu'il n'y a pas de neutralité possible. Et cela engage. C'est peut-être la raison pour laquelle Paulo Freire est mis sur la touche et méprisé. Des phrases du genre : 'ce discours est un discours des années 70; nous vivons aujourd'hui dans un monde différent, celui de la pluralité et de la tolérance' sont devenues 'l'issue de secours' par laquelle de nombreux intellectuels et universitaires 'progressistes' essaient de se dérober à leur responsabilité.* »

Et Carlos Núñez Hurtado de s'insurger contre cette tolérance qui sert à justifier le non engagement : « *Certains (...) [affirmeront] que le monde aujourd'hui est pluriel, différent et que nous devons être tolérants. (...) Il est faux de dire que les contradictions, les idéologies et les antagonismes ont disparu et que nous sommes parvenus au 'bout de l'histoire'. De fait, face à ce qu'on appelle la crise des paradigmes, beaucoup ont 'jeté le bébé avec l'eau du bain' et renient leurs prises de position et les engagements antérieurs.* »

Et de redire avec force sa fidélité à la pensée de Paulo Freire, tout en reconnaissant sa nécessaire réactualisation dans une optique toujours militante : « *Bien sûr, la lecture de Paulo et de sa pensée doit être réinterprétée de manière critique et dynamique, aujourd'hui et à l'avenir. Cependant, une chose est sûre : on ne peut être 'freirien' uniquement en paroles, pour se contredire ensuite sans aucune pudeur dans la pratique éducative concrète.* »

Puis de conclure : « *Voilà de mon point de vue, l'essence de la pensée de Freire. Si nous l'assumons, nous assumons aussi ses conséquences : une position essentiellement démocratique, des options claires, des ruptures, des décisions, le refus de la 'neutralité de la science', une mission éducative engagée socialement et historiquement au service d'une formation des individus profonde et holistique. C'est cet impératif qui requiert un comportement éthique de l'éducateur, son nécessaire militantisme démocratique et un 'contrôle' permanent critique et autocritique de la cohérence entre le discours et la pratique.* »

**S.G.**

Dossier consultable en ligne sur le site de DVV international : [www.iiz-dvv.de](http://www.iiz-dvv.de)

**EL ACHKAR Soraya, De la pédagogie de l'opprimé à la pédagogie de l'espoir – Paulo Freire, in *Antipodes*, n° 160, 03/2003, pp. 40-51**

Ce long article de fond met en perspective la biographie de Paulo Freire et l'évolution de sa pensée pédagogique. Il est complété par une intéressante bibliographie.

**GERHARDT Heinz-Peter, Paulo Freire (1921-1997), in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, UNESCO : Bureau international d'éducation, Paris, vol. XXIII, n°3-4, septembre-décembre 1993, pp. 445-465**

Article qui retrace la vie et l'évolution de la pensée de Paulo Freire.

**REMICHE-MARTINOW Anne, Paulo Freire, l'éducation de la liberté, RTBF, 1996**

Dans ce reportage, Paulo Freire redéfinit avec clarté et conviction les concepts clés de sa pensée. L'interview est entrecoupée de longues séquences présentant des projets d'éducation et de développement qui s'inspirent, avec une distance plus ou moins critique, de la pensée du pédagogue. Ces images figurent parmi les dernières que nous gardons de Paulo Freire.

**Paulo Freire aujourd'hui, Documents et témoignages à propos de Paulo Freire rassemblés par Jacques SOYEUR et Georges JANSSEN, Culture et Développement, 1995, 235 p.**

Un rappel de la personnalité et des lignes de force de la pensée de Freire – avec des extraits de publications parues dans les années 70 – mais aussi un état de la

question en 1995 à travers des témoignages émanant de divers horizons : Omer Arrijs, Catherine Bedarida, Michel Elias, José Hers, Anne Le Garroy, Jacques Liesenborghs, René Marchandise, Charles Pepinster, Manfred Peters...

**Paulo Freire : maître à penser de l'alpha ?, in *Journal de l'alpha* [dossier], n° 103, février-mars 1998, pp. 4-23**

Ce dossier du *Journal de l'alpha* présente différents aspects de la pensée et de l'action de Paulo Freire. Il pose aussi un regard critique sur les pratiques pédagogiques inspirées de celles du pédagogue brésilien. Ce numéro contribue à un retour réflexif sur ce que fut et ce qu'est encore aujourd'hui la pédagogie conscientisante.

**Reflect-Action : documents produits par Actionaid et le CIRAC**

**ARCHER David, COTTINGHAM Sara, Manuel de conception de Reflect. Une nouvelle approche de l'alphabétisation pour adultes : Alphabétisation freirienne régénérée à travers les techniques de renforcement des capacités et pouvoirs communautaires, Actionaid, 1997, 328 p.**

Ce manuel est un guide détaillé de Reflect-Action, une méthodologie originale d'organisation des programmes d'alphabétisation pour adultes mise au point par Actionaid. Elle est née du rapprochement des idées de Paulo Freire et des techniques de recherche participative

et a été mise en application à travers trois continents. Dans le cadre d'un programme Reflect, il n'y a pas d'abécédaire ni de manuel. Chaque groupe élabore son propre matériel didactique par le biais de cartes, de matrices, de calendriers et de diagrammes qui reflètent la réalité locale, systématisent les connaissances des apprenants et encouragent l'analyse détaillée des problèmes locaux. Dans ce cadre, l'alphabetisation ne se résume pas à apprendre à lire, à écrire et à calculer mais inclut le renforcement des capacités de l'apprenant et du groupe à se mobiliser dans une perspective de changement social.

A lire de préférence en anglais vu les difficultés de traduction des concepts de la méthode.



**ARCHER David (et alii), Reflect : Participation, alphabétisation et transfert de pouvoir, Actionaid, 2000, 89 p.**

Ce document rassemble divers articles présentant des expériences d'application de la méthode Reflect à travers le monde ainsi que des réflexions théoriques.

**ARCHER David, NEWMAN Kate, Communication et Pouvoir. Reflect : Ressources pratiques, CIRAC, 2003, s.p.**

Le CIRAC – Cercle International Reflect-Action regroupant les principaux praticiens Reflect de divers organismes, dans le but de promouvoir l'évolution de la méthode, de consolider l'apprentissage et de réaliser des publications internationales basées sur la pratique – propose ici un recueil de fiches d'animation destinées aux personnes utilisant l'approche Reflect-Action à travers le monde. Outre une analyse des rapports de pouvoir, il présente en introduction tout le processus de démarrage d'une action.

**Les lignes par terre : Histoires personnelles sur l'apprentissage et la transformation sociale, Actionaid, 2004**

Cette vidéo donne une approche de Reflect-Action à travers les histoires personnelles de Sanatu, marchande au Ghana, et Balama, cultivateur en Inde.

**Autres documents sur Reflect-Action**

**BHALALUSESA Eustella Peter, Vers un développement durable en Tanzanie grâce à la méthode**



**Reflect : Principales tendances et leçons**, in *Education des Adultes et Développement*, 61/2004, pp. 57-68

Pour développer l'éducation de base des adultes, le gouvernement tanzanien décida en 1993 de développer une approche communautaire axée sur l'apprenant et, dès 1998, il adopta la méthode Reflect, la considérant comme l'approche la plus adéquate pour l'éducation de base des adultes. Plusieurs programmes pilotes furent lancés dont un projet mené par *Actionaid Tanzania* dans deux communautés rurales démunies.

L'article décrit, dans un premier temps, le contexte tanzanien et le projet d'*Actionaid* pour, dans un second temps, analyser les résultats de quatre années de fonctionnement, dégager les problèmes encore à résoudre et faire des recommandations pour le futur.

Téléchargeable à l'adresse suivante :  
[http://www.iiz-dvv.de/franzoesisch/Publikationen/Ewb\\_ausgaben/61\\_2004/frz\\_bhalalusesa.htm](http://www.iiz-dvv.de/franzoesisch/Publikationen/Ewb_ausgaben/61_2004/frz_bhalalusesa.htm)

**PINOY Thierry, La méthode Reflect-Action : Une approche de l'alphabétisation proche de celle de Paulo Freire**, in *Journal de l'alpha*, n°120, décembre 2000-janvier 2001, pp. 17-21

Cet article décrit le processus Reflect à partir du vécu d'un atelier organisé autour de la thématique « Processus de prise de pouvoir/appropriation basés sur une analyse des relations de pouvoir, des rapports hommes/femmes et des relations interculturelles ».

**Axelle DEVOS, (interview), Deux jours pour démarrer Reflect-Action**, in *Journal de l'alpha*, n°146, avril-mai 2005, pp. 13-18

Dans cet interview, Axelle Devos explique comment le processus Reflect permet notamment de lancer un groupe d'apprentissage à partir d'activités de démarrage centrées sur les attentes des apprenants, les principes de vie du groupe, les valeurs, etc. Ces activités permettent de lancer un travail global qui se poursuit tout au long de l'année.

**Eduardo CARNEVALE**  
Centre de documentation  
du Collectif Alpha

Ces ouvrages et documents (dont la plupart se trouvent rassemblés dans deux mallettes : une première consacrée à Paulo Freire et une seconde à Reflect-Action) sont disponibles en prêt au Centre de documentation du Collectif Alpha :

Rue de Rome 12 - 1060 Bruxelles  
Tél : 02 533 09 25  
Courriel : [cdoc@collectif-alpha.be](mailto:cdoc@collectif-alpha.be)  
Site : [www.centredoc-alpha.be](http://www.centredoc-alpha.be)

La mallette Paulo Freire est présentée à la page 60 : [www.collectif-alpha.be/rubrique61.html](http://www.collectif-alpha.be/rubrique61.html)

La mallette Reflect-Action à la page 64 : [www.collectif-alpha.be/rubrique106.html](http://www.collectif-alpha.be/rubrique106.html)

Les documents qui composent les mallettes ne peuvent pas être empruntés séparément, sauf s'il existe un autre exemplaire en rayon.

Les revues sont à consulter sur place.

Une webographie complémentaire est accessible en ligne sur le *Portail de l'alpha* à la page : <http://publications.alphabetisation.be> (> Journal de l'alpha > Ressources en ligne).

# VIE DU RÉSEAU

## Autour des droits de l'homme

*A l'occasion de la Journée internationale des droits de l'homme, la locale de Lire et Ecrire Bruxelles Nord-Est a organisé une 'porte ouverte' où les travaux réalisés par les apprenants sur le thème des droits de l'homme étaient exposés. Pour préparer avec son groupe cette après-midi de rencontre, Marilyne Vervaene, formatrice à la locale, a travaillé sur le texte de la Déclaration universelle. Cela lui a bien sûr permis de mener une activité de lecture, de mettre les apprenants en recherche avec le dictionnaire, de leur faire écrire quelques phrases et réaliser une affiche pour l'exposition, mais aussi de leur faire faire connaissance avec ce texte fondamental et de les faire réfléchir à son application ici en Belgique et ailleurs dans le monde. Elle nous raconte ici sa démarche...*

*Marilyne, peux-tu expliquer comment tu as travaillé avec ton groupe ?*

J'ai d'abord expliqué aux apprenants que la locale voulait organiser une après-midi ouverte au public sur les droits de l'homme et je leur ai proposé de travailler ensemble sur la *Charte des droits de l'homme* pour préparer cette rencontre. Je leur ai alors demandé s'ils connaissaient cette *Charte*, s'ils savaient ce qu'est une charte et ils sont allés voir la définition dans le dictionnaire. Ensuite, on a discuté pour savoir qui a signé la *Charte des droits de l'homme* et à quoi elle sert. Comme ils se débrouillent plus ou

moins en lecture, on a lu ensemble les 30 articles qui la composent et on a recherché au dictionnaire les mots qui n'avaient pas été compris. Puis, on a réfléchi si, ici en Belgique, les droits de l'homme sont respectés. Et si ailleurs ils le sont aussi...

Pour poursuivre l'activité, j'ai proposé de faire une affiche. Je leur ai donné 3 mots – dignité, justice et égalité – qui, pour moi, sont liés aux droits de l'homme et je leur ai demandé ce que ces mots représentaient pour eux. Ils ont ensuite écrit des phrases qui résumaient ce qu'ils avaient dit. J'ai alors divisé l'affiche en trois, une partie pour chacun des mots et ils ont recopié les phrases. Pour illustrer l'affiche, ils sont allés chercher des images sur internet – ils participaient aussi à un atelier informatique – pour décorer le pourtour de l'affiche comme une frise : des êtres humains de tous horizons habillés avec des vêtements de leur culture, différents types d'habitat...

*Avant de commencer l'interview, tu m'avais dit que pour toi cette activité s'inscrivait dans une démarche d'éducation permanente. Peux-tu expliquer ?*

Pour moi, c'est de l'éducation permanente car ça apporte aux apprenants une conscientisation au niveau des droits sociaux et politiques. Dans le groupe, on a surtout travaillé les droits sociaux et moins les droits civils et politiques, sauf le droit à l'information. Rien que le fait de savoir que la *Charte*





autant que cela va faire changer les choses car c'est difficile d'agir à ce niveau-là mais, quand on connaît ses droits, on est déjà un peu plus fort. Les demandeurs d'asile peuvent par exemple en parler avec leur avocat. Les avocats font en effet référence à certains articles de la *Charte des droits de l'homme* quand ils défendent un dossier de demande d'asile. Après une activité comme celle que nous avons faite, les personnes sont mieux outillées pour comprendre leur avocat et pour parler avec lui des arguments de leur défense.

*Et à l'avenir, tu comptes encore travailler sur les droits de l'homme ?*

Oui, c'est quelque chose que je referai mais d'une autre manière. On ne lira plus la *Charte* pour commencer. Je demanderai d'abord aux apprenants de me parler des droits de l'homme, de ce qu'ils représentent pour eux. Je leur demanderai peut-être aussi de rédiger eux-mêmes une charte des droits de l'homme, telle qu'ils la conçoivent.

Pour qu'ils soient plus impliqués et qu'ils puissent exprimer plus librement comment ils voient les choses, sans avoir la référence de la *Charte* en tête. On sera peut-être bien étonnés ! C'est seulement après qu'on lira la charte pour comparer leurs représentations avec le texte...

*Tu as déjà un projet en vue ?*

Oui, je pense travailler bientôt avec un groupe composé quasi exclusivement de femmes, sur les droits de la femme en préparation du 8 mars, journée internationale des femmes. Je voudrais concrétiser ce travail en participant avec le groupe à la *Marche mondiale des femmes* : faire un calicot, etc. C'est un projet qui permet à la fois une prise de conscience et qui offre des possibilités d'action. Cela permettra aussi de rencontrer d'autres groupes de femmes. Mais c'est un projet que je dois encore laisser mûrir un peu...

**Propos recueillis  
par Sylvie-Anne GOFFINET**

# LITTÉRALPHA

## Incendies

Pièce de Wajdi MOUAWAD (Leméac Editeur, Montréal, et Actes Sud, Arles, 2003)

*Jeanne et Simon, des jumeaux de 23 ans, sont chargés par leur mère défunte, Nawal, de transmettre deux lettres, l'une à leur frère dont ils ignoraient l'existence, l'autre à leur père qu'ils croyaient mort.*

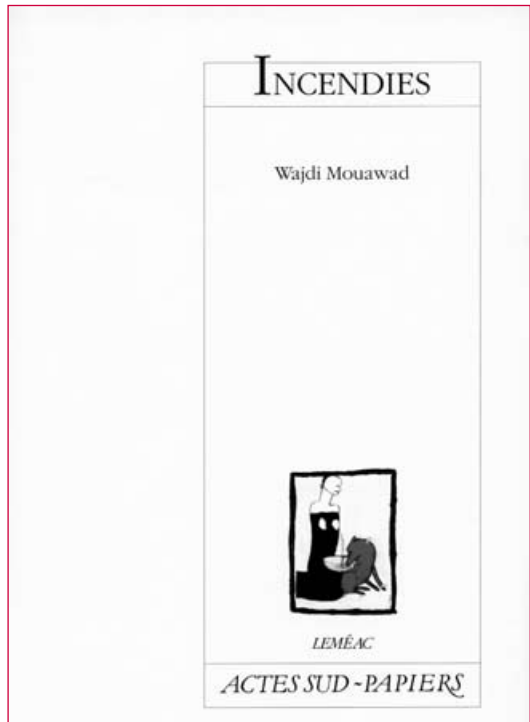
*Pendant leur périple à travers leur pays natal, le Liban, l'histoire de Nawal – qui a cessé de parler cinq ans avant son décès – brise la linéarité du récit et se montre par bribes.*

*A l'âge de 15 ans, Nawal a mis au monde un premier enfant, fils d'un réfugié du sud du pays. Refusé par sa famille, l'enfant a été confié à l'accoucheuse du village qui, à son tour, l'a confié à un orphelinat. Comme sa mère et sa grand-mère, Nawal ne sait ni lire ni écrire. Ayant fui le village, elle apprendra et reviendra graver le nom de sa grand-mère sur sa tombe, pour repartir ensuite à la recherche de son fils...*

La pièce nous dévoile notamment pourquoi Nawal a appris à lire et à écrire et en quoi cela a bouleversé son destin...

La neuvième scène, qui s'intitule *Lire, écrire, compter, parler*, est un dialogue entre Nawal, jeune femme alors âgée de 16 ans et sa grand-mère, Nazira, à l'aube de la mort :

« Nawal, il y a des choses que l'on a envie de dire au moment de la mort. Des choses que l'on aimerait dire aux gens que l'on a



aimés, qui nous ont aimés... leur dire... pour les aider une dernière fois... une dernière fois leur dire des choses... les armer pour le bonheur!... »

Et Nazira évoque alors l'enfant que Nawal a dû abandonner à sa naissance, un an auparavant, pour sauver l'honneur de sa famille, l'enfant qui était le fruit de son amour illicite avec Wahab, un jeune réfugié du sud du pays :

« (...) Ton amour est parti, ton enfant est parti (...) N'accepte pas Nawal, n'accepte jamais. Ecoute-moi, alors. Ecoute-moi : pour pouvoir refuser, il faut savoir parler. Alors arme-toi de courage et travaille bien, ma petite Nawal!... Ecoute ce qu'une

vieille femme qui va mourir a à te dire, écoute bien. »

Et de poursuivre :

« Apprends à lire, apprends à écrire, apprends à compter, apprends à parler. Apprends. C'est ta seule chance de ne pas nous ressembler. Apprends. Promets-le-moi. »

Nawal promet et Nazira poursuit encore :

« Ils m'enterreront dans deux jours. Ils me mettront en terre, le visage tourné vers le ciel, sur mon corps ils lanceront chacun un seau d'eau mais ils ne marqueront rien sur la pierre car aucun d'entre eux ne sait écrire. Toi, Nawal, quand tu sauras, reviens et grave mon nom sur la pierre. (...) »

Nawal promet à nouveau et Nazira met ses dernières forces à expliquer à Nawal pourquoi elle tient tant à ce qu'elle apprenne :

« (...) Nous, notre famille, les femmes de notre famille, sommes engluées dans la colère depuis si longtemps : j'étais en colère contre ma mère et ta mère est en colère contre moi tout comme tu es en colère contre ta mère. Toi aussi tu laisseras à ta fille la colère en héritage. Il faut casser le fil. Alors apprends à lire, apprends à écrire, apprends à compter, apprends à parler. Apprends. Puis va-t'en. Tu entendras ma voix qui te dira : « Pars, Nawal, pars! Prends ta jeunesse et tout le bonheur possible et quitte le village ». Tu es le sexe de la vallée, Nawal. Tu es sa sensualité et son odeur. Prends-les avec toi, et arrache-toi d'ici comme on s'arrache du ventre de sa mère. Apprends à lire, à écrire, à compter, à parler : apprends à penser. Nawal. Apprends. »

Voilà... Nazira vient de le dire : apprends à penser. La lecture, l'écriture, le calcul, la parole sont les outils de la pensée. Les outils de l'émancipation de Nawal.

## Une histoire sortie d'une rencontre et écrite à partir des acteurs

*Auteur et metteur en scène libanais vivant au Québec, Wajdi Mouawad a raconté dans un entretien avec Catherine Richon l'écriture d'Incendies. Extraits...*

**Vous avez écrit *Incendies* au fur et à mesure des répétitions. Pouvez-vous nous en dire un peu plus sur ce processus d'écriture ?**

(...) Ce qui m'intéresse c'est ce qui se passe sur scène et dans le corps des acteurs. (...) Il n'y avait pas de texte au départ. (...) La façon dont est née cette pièce est intimement liée au mode de production. J'ai donc commencé par rassembler les acteurs autour d'une table en leur racontant l'histoire que j'avais en tête. (...) Alors on a posé des questions comme « *qu'est-ce que vous avez envie de dire aujourd'hui? qu'est-ce qui vous touche? qu'est-ce qui vous révolte? est-ce qu'il vous est déjà arrivé d'être mis en morceaux par un événement terrifiant qui fait que vous n'avez plus eu le goût de la vie? Et comment avez-vous fait ensuite pour vous reconstruire?* ». Sans rentrer jamais dans la vie privée, ce ne fut jamais de la psychanalyse. On était toujours à un niveau symbolique, théorique. On a parlé de ça, de l'amour, de la mort, de la guerre, du quotidien, du rapport entre le quotidien et le tragique et ça a donné naissance à des personnages et c'est seulement à ce moment que je me suis mis à écrire. J'ai écrit les deux premières scènes, je les leur ai amenées, je les leur ai lues,

ils étaient contents, on les a mises en place, et j'ai écrit la suite. Petit à petit, toujours préoccupés, tous, par le spectacle, non pas par l'écriture ou la mise en scène.

**Vous travaillez donc à partir des acteurs mais sur la base d'une histoire qui est déjà là ?**

Oui, je ne peux pas faire autrement. J'en ai vraiment besoin. Et pour moi, une histoire, ce n'est pas quelque chose que j'invente. Je la rencontre dans la rue. (...) Alors on va prendre un café, on s'assoit l'un en face de l'autre et je lui demande comment elle s'appelle. Je m'appelle *Incendies*. Et qui es-tu ? Je suis une femme qui s'est tue. Là, je tombe amoureux follement. Je lui dis attention, je suis en train de tomber vraiment amoureux. Ou on arrête tout de suite car je n'ai pas envie qu'une histoire comme vous me laisse tomber, ou vous restez et moi comme auteur voilà comment je travaille. Elle me dit : « *on va se revoir dans une semaine, prenons le temps* ». On se revoit dans une semaine, je lui dis : « *vous m'avez manqué* », elle me dit : « *vous aussi* ». Je lui demande ce qu'elle peut me dire de plus. « *Je suis une femme qui s'est tue et j'ai des jumeaux.* » Je vois des paysages quand elle me dit ça, je vois des choses et c'est ça l'histoire. Je ne peux rien faire si je n'ai pas cette rencontre-là.

**Propos recueillis par Catherine RICHON  
pour le magazine en ligne *Fluctuat.net*  
janvier 2004**

Dans la scène 12, *Le nom sur la pierre*, on apprend que Nawal a tenu sa promesse. Elle revient devant la tombe de sa grand-mère et grave le nom de Nazira en arabe :

« (...) Ton nom éclaire ta tombe. Je suis entrée dans le village (...) L'un après l'autre, les villageois sont arrivés. J'ai dit : « Je suis revenue pour graver le nom de ma grand-mère sur sa tombe. » Ils ont ri : « Tu sais écrire, maintenant ? » J'ai dit oui. Ils ont ri. Un homme m'a craché dessus. Il a dit : « Tu sais écrire mais tu ne sais pas te défendre. » »

Là, le symbole est très beau : Nawal frappe l'homme avec un livre, symbole de son nouveau savoir, symbole de sa capacité à relever la tête :

« J'ai pris le livre que j'avais dans la poche. J'ai frappé si fort que la couverture s'est pliée, il est tombé assommé. J'ai continué ma route. (...) »

Et Nawal de dire alors combien maintenant elle se sent assez forte pour partir à la recherche de son fils qu'elle n'a jamais cessé d'aimer mais que, dans sa soumission à sa mère, elle a dû abandonner.

Dans la scène 13, sur un chemin plombé de soleil, Nawal rencontre Sawda qui vit dans un camp de réfugiés et qui l'a suivie. Quand Nawal demande à Sawda pourquoi elle l'a suivie, celle-ci répond :

« Je voulais te voir écrire. Voir si ça existait vraiment. Ici, la rumeur est partie très vite ce matin. Après trois ans, tu revenais. Dans le camp, on disait : « Nawal est revenue, elle sait écrire, elle sait lire. » Tout le monde riait. (...) Je t'ai vue frapper l'homme avec le livre, et j'ai regardé le livre trembler au bout de ta main et j'ai pensé à

tous les mots, à toutes les lettres, chauffées à blanc par la colère qui habitait ton visage. Tu es partie, je t'ai suivie. »

**Sawda explique à Nawal pourquoi la lecture et l'écriture sont si importantes pour elles :**

« (...) Ici, il n'y a rien. Je me lève le matin, on me dit : « Sawda, voici le ciel », mais on ne me dit rien sur le ciel. On me dit : « Voici le vent », mais on ne me dit rien sur le vent. On m'indique le monde et le monde est muet. Et la vie passe et tout est opaque. J'ai vu les lettres que tu as gravées et j'ai pensé : voici un prénom. Comme si la pierre était devenue transparente. Un mot et tout s'éclaire. »

**Elle poursuit :**

« Mes parents ne me disent rien. Ils ne me racontent rien. Je leur demande : « Pourquoi a-t-on quitté le pays ? » Ils me disent : « Oublie. A quoi bon. N'y pense plus. Il n'y a pas de pays. Pas d'importance. On est en vie et on mange chaque jour. Voilà ce qui compte. » Ils disent : « Ici, la guerre ne nous rattrapera pas. » Je réponds : « Elle nous rattrapera. La terre est blessée par un loup rouge qui la dévore. » Mes parents ne racontent rien. Je leur dis : « Je me souviens, on a fui au milieu de la nuit, des hommes nous ont chassés de notre maison. Ils l'ont détruite. » Ils me disent : « Oublie. » Je dis : « Pourquoi mon père était à genoux à pleurer devant la maison brûlée ? Qui l'a brûlée ? » On me répond : « Tout cela n'est pas vrai. Tu as rêvé, Sawda, tu as rêvé. » (...)

La lecture et l'écriture comme clés de compréhension du monde, comme outil de la mémoire...

La lecture et l'écriture aussi comme arme pour aimer... pour aimer au point d'éliminer celui qui est responsable de toute l'horreur de cette guerre qui tue sans discernement hommes, femmes et enfants. Nawal, elle, tuera avec discernement non pour se venger mais, dira-t-elle, « parce qu'on veut encore aimer avec passion. »

Il y aurait encore beaucoup à dire et à écrire sur cette pièce merveilleuse, qui se laisse difficilement appréhender en quelques extraits tant elle est riche de routes et d'histoires qui se cherchent et se croisent (dans la vie et au-delà de la vie par les traces laissées par l'écrit et dans la mémoire de ceux qui restent). Tant elle est riche aussi de discussions qui posent les bonnes questions, comme celle de savoir à quoi sert la lecture et l'écriture quand on se heurte à l'inhumanité, quand la haine fratricide semble l'emporter et que les mots, sans action, ne semblent que « des crachats au visage des victimes. »

**Proposé par Sylvie-Anne GOFFINET**



# LIVRES-MEDIAS-OUTILS

## **Pères, repères et sources**

Pourquoi Freinet, Piaget, Lahire, Oury, Meirieu, Makarenko et les autres sont-ils si absents des formations initiales et continuées des enseignants? Parce qu'il faut d'abord avoir des pratiques, oser partir d'elles et les interroger pour les éclairer par les théories de ces 'pères'. Pourquoi font-ils si peu repère dans les pratiques des classes d'aujourd'hui comme d'hier? Parce qu'il faut d'abord avoir des connaissances, des théories, s'inspirer d'elles pour pratiquer, essayer, expérimenter à partir de ces mêmes 'pères'. Pour que ces pères puissent servir de repères, il faut d'abord des pratiques et d'abord des théories! L'œuf et la poule! Et qui fait, ou devrait faire le coq?

Qu'ont donc ces pères en commun de subversif? Subversif d'abord, leur refus de cette opposition d'une pratique et d'une théorie qui s'excluent, de cette division du travail entre chercheurs et praticiens. Il n'y a pas de progrès sans expérimentation. Et il n'y a pas de progrès sans théorisation. Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie et rien aussi théorisable qu'une bonne pratique. Subversive ensuite leur posture face au savoir et à la réalité. Ils nous invitent à construire et déconstruire à partir d'eux. Et avant d'être pères, ils ont aussi été pairs. Subversive encore, leur posture sociale, ils ont fait réseaux, coopératives, groupes, mouvements... Et le coq demandiez-vous? Les formateurs, les pairs, un mouvement pédagogique...

Le n°183 de *TRACeS de Changements* (novembre-décembre 2007) aborde le thème des pères et repères en pédagogie et explicite, développe, présente de manière ouverte et interrogative les questions des liens entre théorie et pratique.

*A commander à CGé :*

*Tél : 02 218 34 50*

*Fax : 02 218 49 67*

*Courriel : [traces@changement-egalite.be](mailto:traces@changement-egalite.be)*

*Site : [www.changement-egalite.be](http://www.changement-egalite.be)*

## **Des compétences pour la vie Des modules pour les enseigner**



Dans un premier livre *Les compétences négligées par l'école* (voir *Journal de l'alpha*, n°159, juillet-août 2007, p. 97), les auteurs ont présenté des compétences dont tout le monde dit qu'elles sont essentielles mais dont l'école s'occupe souvent trop peu, laissant leur enseignement aux seules familles (avec toutes les inégalités sociales que cela entraîne). Ainsi, par exemple : envisager des possibles, négocier avec des consignes pour réaliser une tâche, apprendre à transférer, écouter avec méthode, faire face à une difficulté, faire preuve d'esprit critique,... Ce premier ouvrage développait une méthode pour enseigner ces compétences.

Le second volume, *Des compétences pour la vie*, sorti onze mois plus tard, met, quant à lui, l'accent sur des pistes concrètes pour enseigner ces compétences. Il présente notamment les outils pour : libérer en nous la part de rêve et d'imaginaire, communiquer en évitant les dialogues de sourds, être impliqué dans la vie d'une institution, écouter de sorte que l'autre se sente entendu, tirer du positif de toute difficulté, ne pas se faire rouler ou faire preuve d'esprit critique, observer en vue de préparer une action, savoir négocier avec les gens en évitant les violences inutiles, traiter des informations,...

Les enseignants – mais aussi les formateurs d'adultes – disposeront ainsi de meilleures conceptualisations de ces compétences et se sentiront plus à l'aise quand ils devront les aborder.

Sous la direction de Gérard FOUREZ, Centre Interfaces, **Des compétences pour la vie. Des modules pour les enseigner**, Couleur livres/Chronique sociale, 2007, 268 p.

En vente en librairie ou à commander sur le site de Couleur livres ([www.couleurlivres.be/](http://www.couleurlivres.be/))

## **Clés pour une culture professionnelle**

### **Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur**



Ce guide, écrit par les auteurs de *Les chemins de la pédagogie* (voir *Journal de l'alpha*, n°158, mai 2007, p. 64), propose des cadres pour penser les dimensions psychosociale, orga-

nisationnelle et institutionnelle du monde éducatif. Son but est de permettre au lecteur de découvrir des concepts et des typologies que les sciences humaines ont mises au point, progressivement, sur les questions de l'éducation, en vue de le rendre capable de se servir de ces références théoriques au sein des organisations éducatives dans lesquelles il travaille.

Il aborde l'innovation et le travail d'équipe, la dynamique de groupe, la définition du métier et des tâches professionnelles, les modèles pédagogiques, la relation avec les élèves, l'analyse organisationnelle et la dimension sociopolitique de l'éducation.

Il est composé de fiches à la fois théoriques et pratiques. Chaque fiche combine la présentation de concepts-clés issus des sciences humaines et une démarche d'enquête à mener sur le terrain, en vue d'analyser une situation éducative et d'imaginer des stratégies et des pistes d'action pour l'améliorer. Les cadres d'analyse proposés s'appliquent aux réalités de l'école et de la formation.

Le style de l'ouvrage est simple et accessible afin de toucher les étudiants, les enseignants et tous les professionnels de première ligne du monde éducatif.

Dominique GROOTAERS et Francis TILMAN, **Clés pour une culture professionnelle. Guide d'autoformation de l'enseignant et du formateur**, Couleur livres/Chronique sociale, 2007, 204 p.

Egalement en vente en librairie ou à commander sur le site de Couleur livres



### **LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE**

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles  
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56  
courriel : lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be  
site : www.lire-et-ecrire.be  
portail de l'alpha : www.alphabetisation.be

### **LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES**

rue de la Borne 14 (4<sup>e</sup> étage) – 1080 Bruxelles  
tél. 02 412 56 10 – fax 02 412 56 11  
courriel : info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

### **LIRE ET ÉCRIRE WALLONIE**

rue St-Nicolas 2 – 5000 Namur  
tél. 081 24 25 00 – fax 081 24 25 08  
courriel : coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

## **Les Régionales de Wallonie**

### **LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON**

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

### **LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE**

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

### **LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT**

rue de la Digue 1 – 6000 Charleroi  
tél. 071 30 36 19 – fax 071 31 28 11  
courriel : charleroi@lire-et-ecrire.be

### **LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL**

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

### **LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME**

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

### **LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG**

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

### **LIRE ET ÉCRIRE NAMUR**

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

### **LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS**

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

