



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

JOURNAL
DE L'ALPHA

La pédagogie du projet

1^{er} TRIMESTRE 2016

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N° D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ECRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES

200



La pédagogie du projet

Quelle pertinence
aujourd'hui pour l'alpha ?



Le **JOURNAL DE L'ALPHA** est le périodique de Lire et Ecrire.

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

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

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

RÉDACTION Lire et Ecrire Communauté française asbl

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

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

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION Sylvie-Anne GOFFINET

COMITÉ DE RÉDACTION Hugues ESTEVENY, Catherine STERCQ

COMITÉ DE LECTURE Nadia BARAGIOLA, Catherine BASTYNS, Frédérique LEMAÎTRE, Cécilia LOCMANT, Véronique MARISSAL, Christian PIRLET

ÉDITRICE RESPONSABLE Sylvie PINCHART

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

COMMANDE AU NUMÉRO Belgique : 10 € - Étranger : 12 € (frais de port compris)

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

DÉPÔT LÉGAL : D/2016/10901/01 - ISBN : 978-2-930654-41-6

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

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte.

Ouvrage de référence pour la nouvelle orthographe : Chantal CONTANT, *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandé*, De Champlain S.F., 2009.

Sommaire

ÉDITO

Pédagogie du projet et démocratie culturelle 5

Sylvie PINCHART - Lire et Ecrire Communauté française

« Où on va comme ça ? » 8

Création d'une affiche monumentale pour montrer que les dés sont pipés

Linda VAN MOER et Samuël COLPAERT – Lire et Ecrire Hainaut occidental

Pour une pédagogie de projet émancipatrice au service des apprentissages 18

Maria-Alice MÉDIONI – Université Lyon 2 / Secteur Langues du GFEN

« Paroles libres » 27

Réalisation d'un documentaire avec pour devise : « Créer c'est résister. Résister c'est créer. »

Caterina MORABITO – Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

Marolles/CARIA, un projet intégré 36

Nicole COSSIN – Il fera beau demain asbl

Chercher, découvrir, partager son (ou ses) identité(s) 42

Françoise PIÉRARD, Mirjana CIOK et Charles DIFFELS – Lire et Ecrire Verviers

Balises pour la mise en œuvre d'une pédagogie du projet émancipatrice 64

Synthèse d'articles publiés par le CESEP et Le GRAIN

Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française

« Pænsen l'exil » 78

Un projet de transformation de soi, des autres

Najya SI M'HAMMED, Dominique DURIEUX et Denis MANNAERTS – Cultures&Santé

La fin du projet signe-t-elle la mort des apprentissages qu'il a portés ? 89

Guillaume PETIT – Lire et Ecrire Charleroi-Sud Hainaut

« Résister, c'est pas commode » 98
*Résister et Reconnaître, ne pas manquer d'R, existeR pour
ne pas oublier*

Delphine CHARLIER, Brigitte DUBAIL, Didier HANCHARD, Sybille van der STRATEN,
Gene WAUTIER – Lire et Ecrire Brabant wallon
Pascale LASSABLIÈRE – Ateliers Mots'Art
Des apprenants de Nivelles

Le management « par projet » 126
Contamination du secteur associatif ?

Claire CORNIQUET – Lire et Ecrire Bruxelles

Sélection bibliographique 138

Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha

En ligne (www.lire-et-ecrire.be/ja200) :

Un projet de rêve. *Un rêve de projet. Un atelier d'écriture dans
un resto social* Nicole COSSIN – Il fera beau demain asbl

« Vivre ensemble : facile ou difficile ? » Amal EL GHARBI – Atelier des Petits Pas

« Chemins croisés », « Les fleurs sont devenues des ailes » et « Le temps
pourquoi penser à ça » Charlotte DUNKER, dessinatrice-réalisatrice

La question de la transversalité dans le projet pédagogique

Kim HUYNH, consultante-formatrice en français langue étrangère et alphabétisation

PROCHAIN NUMÉRO

L'alpha
pour tous ?

Toucher tous les publics,
y compris les plus éloignés
de la formation

ÉDITO

Pédagogie du projet et démocratie culturelle

Par Sylvie PINCHART



EN 1980, L'ASBL LE GRAIN PUBLIAIT *Le défi pédagogique. Construire une éducation populaire*¹. Petit livre rouge et blanc, à la couverture souple, compagnon de route de nombreux acteurs militants et professionnels². Le projet s'y inscrit dans une démarche pédagogique collective et émancipatrice, c'est-à-dire dans le précieux travail d'ouvrir des espaces qui relie les individus à leurs appartenances collectives dans une perspective de transformation sociale par/pour/avec les personnes de milieux populaires.

Pourquoi, 35 ans plus tard, consacrer un numéro du *Journal de l'alpha* à la pédagogie du projet, en se revendiquant de cette filiation-là ?

En alphabétisation comme dans d'autres pratiques de formation d'adultes, les choix pédagogiques sont des choix politiques. Les pratiques pédagogiques concrètes en témoignent de multiples façons : la place des apprenants dans le dispositif de formation, les contenus des apprentissages, le rapport à

1 L'ouvrage est actuellement épuisé mais Le GRAIN propose d'autres ressources sur la pédagogie du projet, notamment *Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* de Francis Tilman (Chronique Sociale, 2004). Voir le site du GRAIN : www.legrainasbl.org (> Publications). Signalons aussi que Francis Tilman et Dominique Grootaers viennent de terminer la rédaction d'un nouvel ouvrage, *Le défi pédagogique. Émanciper par l'action sociale et l'éducation* (Chronique Sociale/Couleur Livres, 2016) qui ne centre plus le défi pédagogique sur la pédagogie du projet mais développe une vision plus complexe et plus complète de la pédagogie populaire avec comme fil conducteur la question de l'émancipation.

2 L'usage du masculin est ici parfaitement abusif. De nombreuses actrices, engagées dans l'émancipation des femmes, l'ont également utilisé comme référence pour leurs actions.

la langue d'origine, les indicateurs et méthodes d'évaluation... Le choix de Lire et Ecrire est clair et explicite, il est celui de l'alphabétisation populaire³.

Aujourd'hui, plus que jamais, la pertinence de la démarche de la pédagogie du projet s'ancre dans la réalité du constat de l'appauvrissement croissant d'une part de plus en plus importante de la population, accompagné d'un « rouleur compresseur » idéologique de surresponsabilisation individuelle mise en œuvre au travers des politiques d'activation et de contrôle social. Nous avons consacré plusieurs numéros du *Journal de l'alpha* à ces politiques et à leurs impacts sur les personnes en difficulté de lecture et d'écriture, francophones ou non francophones. Aux enjeux socioéconomiques et de marginalisation sociale se lie intimement l'enjeu culturel de dire, de faire entendre et résonner dans l'espace public ces réalités-là, les désirs, les colères, les espoirs qu'elles suscitent.

Plusieurs contributions relatent des projets initiés à l'occasion du Printemps de l'alpha 2015. Cette dernière édition s'est construite dans le cadre de *Mons 2015, capitale européenne de la culture*, et plus spécifiquement au sein de la plateforme *Pop up*, réunissant un large panel d'associations d'éducation populaire. D'autres ont été présentés dans le cadre du festival bruxellois *Arts & Alpha*. D'autres encore s'inscrivent dans des contextes différents : atelier de quartier, cours de français,... Ils ont en commun de permettre aux groupes de s'investir comme producteurs de culture et de proposer la relecture d'une réalité sociale. Dans cet objectif de démocratie culturelle, ils ont aussi en commun de mobiliser des acteurs de secteurs culturels différents : éducation permanente, bibliothèque, CPAS, maison de la culture, artistes, animateurs vidéo, d'ateliers d'écriture...

Un autre aspect de questionnement est celui de l'articulation entre apprentissages et réalisations. Le projet collectif mobilise à l'évidence de nombreux apprentissages... des prévus, des prévisibles et des inattendus. Mais encore : Quels sont-ils ? En quoi une démarche de production collective permet-elle à chaque personne d'acquérir de nouveaux savoirs ? Quels sont les savoirs

3 Voir la charte de Lire et Ecrire (www.lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire).

collectifs produits ? Le projet a-t-il une place en alphabétisation ? Ne perturbe-t-il pas l'ordonnancement didactique nécessaire à une certaine efficacité de l'apprentissage ? Comment faire exister au mieux ce double ancrage pédagogique et d'émancipation de la pédagogie du projet ? Plusieurs contributions viennent, en appui aux pratiques, enrichir la réflexion et proposer des balises en lien avec cette articulation : construction du savoir à travers un « faire social », critères pour la mise en œuvre d'une pédagogie de projet émancipatrice, questionnement sur la fin d'un projet,...

Pratiquer la pédagogie du projet avec un groupe est aussi un projet : projet de formateurs-trices ou d'animatrices-teurs, d'une ou plusieurs associations, projet d'une institution privée ou publique. Il y a comme un jeu de poupées russes entre ces différents niveaux d'intervention. Il s'agit de pouvoir les distinguer au risque de confisquer la force et la légitimité du projet. Le projet, quand il devient injonction normative ou modèle de management de politiques culturelles, a ceci de particulier qu'il se vide de sa substance créative, critique et sociopolitique. Le dernier article de cette édition papier⁴ traite ainsi de la manière dont la logique managériale s'est immiscée au sein du monde associatif par le biais notamment des appels à projets lancés par les pouvoirs publics.

Nous vous invitons à la découverte de ce numéro 200 du *Journal de l'alpha*. Nous l'avons voulu, tant sur le plan du fond que des formes d'expression, ouvert sur les productions créatives des apprenants et curieux des messages qu'ils portent. Nous vous souhaitons autant de plaisir à le lire que nous avons eu à le réaliser.

Sylvie PINCHART, directrice
Lire et Ecrire Communauté française

⁴ Plusieurs contributions à ce numéro sont en ligne (www.lire-et-ecrire.be/ja200).

« Où on va comme ça ? »

Création d'une affiche monumentale pour montrer que les dés sont pipés



« Où on va comme ça ? » est un projet du groupe « mixte » de Lire et Ecrire Hainaut occidental composé de participants de Basècles, Mouscron et Tournai. Constitué en « nous collectif » par la méthodologie des intelligences citoyennes, le groupe a choisi d'approfondir la thématique du décrochage scolaire et de l'inégalité des chances de réussite à l'école et face à l'emploi. Se donnant le nom de *Collectif des Mauvaises herbes*, il a alors conçu et réalisé une œuvre d'envergure (une toile de 2 mètres sur 3), *Dépités par les dés pipés*, œuvre qui a été présentée au Printemps de l'alpha dans le cadre du Festival POP Up, le 7 mai 2015 à Jemappes.

Par Linda VAN MOER et Samuël COLPAERT

A L'ORIGINE... UNE INVITATION lancée par Lire et Ecrire de participer au Printemps de l'alpha le 7 mai 2015 au lieu-dit *Fond du Petit Marais* à Jemappes (près de Ghlin). Cette invitation définissait un cadre thématique : « Résistances et Alternatives ». Et un défi à relever : présenter une œuvre artistique collective pouvant être montrée à un large public (affiche, vidéo, théâtre, chanson, photo, peinture, sculpture vivante, infiltration¹, sketch, opéra, collage, dessin...)².

Ensuite, des souhaits émis par les animateurs qui se sont engagés : un groupe spécifique ouvert à tous les apprenants de la régionale pour casser le cadre routinier des groupes institués ; un horaire autodéterminé ; et une méthode de travail basée sur la méthodologie des intelligences citoyennes – « Dire le juste et l'injuste »³ puisque celle-ci permet l'expression des conflits collectifs autour de la recherche de justice, favorise la structuration politique des acteurs, et aboutit à une création collective en encourageant différentes formes d'intervention dans l'espace public.

Mise en route, au travail...

Suite à un appel lancé par Lire et Ecrire Hainaut occidental par l'intermédiaire de ses formateurs, une vingtaine d'apprenants décidèrent d'embarquer dans le projet : des personnes de Mouscron, Beloeil et Tournai, des hommes et des femmes, des jeunes et des plus expérimentés.

Au départ, 4 réunions de travail de 3h sont proposées. Dès la première réunion, les contraintes horaires de mobilité ont contraint à réduire la plage de travail : il a fallu, pour compenser, rajouter des matinées, 8 au total.

1 Introduction d'un élément surprenant dans un endroit fréquenté afin de susciter l'étonnement et l'interrogation.

2 Organisé par Lire et Ecrire Communauté française, en collaboration avec Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, l'édition 2015 du Printemps de l'alpha était totalement remodelée par rapport à celles des années précédentes centrées sur la présentation par les apprenants de leurs livres coups de cœur.

3 Voir : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les Intelligences citoyennes*, et Sophia PAPADOPOULOS, *Une démarche citoyenne concrète et créative. Quatre intelligences pour agir*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp.12-42 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

Après avoir explicité aux participants le cadre général⁴ et la demande transmise par les organisateurs du Printemps de l'alpha de créer une œuvre artistique sur le thème « Résistances et Alternatives », nous avons proposé aux personnes du groupe d'écrire ou de dessiner sur une grande affiche posée à terre ce qu'évoque pour eux le mot « résister » : « Pour moi résister, c'est... ». Sont apparus les mots : liberté, ne pas être d'accord avec l'autre, ne pas accepter l'injustice, non à la dictature, faire l'amour pas la guerre, plus de droits pour les femmes, vivre ensemble, se faire respecter en tant qu'être humain,...

Ces mots exprimaient un réel vécu de situations injustes que nous avons proposé de travailler en sous-groupes à partir de la question : « Que trouvez-vous injuste ? » Sur les panneaux produits apparurent : manque de travail, racisme, rater à l'école, ne pas pouvoir porter le foulard au travail, trop de taxes, devoir quitter son pays pour vivre, la loi du plus fort, le fossé social est trop profond, on nous impose des choses, ne pas recevoir de réponses à mes demandes d'emploi, pas de chance pour les femmes qui ne parlent pas la langue, ... Un échange en commun eut lieu à propos de certains points spécifiques (les taxes poubelles, les difficultés avec l'école, le racisme dans la recherche d'emploi...) et 4 thèmes dominants ont émergé : la loi et la démocratie, les taxes, l'intégration, le statut des femmes étrangères.

Si au départ les apprenants ont exprimé le désir de participer au projet, sans pour autant en avoir défini eux-mêmes le contenu, les thématiques abordées dans les sous-groupes ont suscité leur adhésion au thème « Résistances et Alternatives », proposé à l'origine par le Mouvement Lire et Ecrire. Le travail s'est poursuivi en sous-groupes par le récit par chacun d'une injustice vécue ou dont il a été témoin. Il était demandé de préciser le moment, le lieu, les personnes concernées, les circonstances, le ressenti et tout autre détail utile.

⁴ Le Printemps de l'alpha a pris cette forme inédite car il s'insérait dans le projet Pop UP, plateforme artistique constituée autour de l'évènement *Mons 2015, capitale européenne de la culture*. Cette plateforme se veut une alternative aux projets culturels classiques. Elle rassemble des associations qui développent des actions d'éducation populaire et des artistes indépendants de la région du Centre-Mons-Borinage qui veulent « rendre visible les invisibles » à travers une série d'évènements. Site : www.virusculturel.be

Chaque sous-groupe a sélectionné un récit, l'a raconté au grand groupe qui au final a fait le choix d'une histoire parmi ces 4 récits, celle de l'exclusion scolaire d'un étudiant de 4^e année en CEFA (Centre d'Éducation et de Formation en Alternance). Cette histoire raconte comment un jeune homme belgo-turc de 19 ans, suite à un échec dans la recherche d'un stage en mécanique, a abandonné l'école et a quitté le pays pour s'engager dans l'armée turque.

Ce récit parlait à chacun parce que le cadre était l'école. Il était donc « collectivisable » et permettait le passage du « je » au « nous ». Dans les groupes, des éléments chocs ont été relevés : le manque de soutien de l'école dans la recherche d'un nouveau stage, la non-rémunération des stages scolaires dans les entreprises, la difficulté de communication entre la direction de l'école et les parents, l'abandon du jeune homme par l'école, sa dépression, l'impossibilité d'avoir accès à un emploi sans qualification, le manque de perspectives d'avenir, la « fuite » pendant 2 ans dans l'armée en Turquie avec les risques de se retrouver au front, l'inconnu, et après ?

Furent alors proposées différentes techniques plastiques pour matérialiser et présenter à l'extérieur cette histoire d'injustice. Peu de personnes ont manifesté un intérêt pour l'expression théâtrale, corporelle, musicale et le groupe s'accorda rapidement pour la réalisation d'un collage à partir de matériel trouvé dans des revues et des journaux.

Plusieurs sous-groupes se mirent au travail pour aboutir à 3 propositions avec des images et des textes (*deux de ces propositions sont reproduites à la page suivante*). De suite se profilèrent le nom du groupe signataire, *Les mauvaises herbes*, ainsi que les titres, *Dépités par les dés pipés* et *Où on va comme ça ?*



où ON VA
COMME ça ?

La face cachée

de L'ECOLE



DEPASSER
LES
IMPASSES!



Place aux jeunes

ON PARTAGE.

Le bonheur ÇA FAIT RIRES



FORMATION

L'alternance, cet autre passeport pour l'emploi



« Il existe des solutions

partage



À partir de là, appel fut fait à un animateur spécialisé dans l'accompagnement de projets artistiques. Celui-ci, après avoir pris connaissance de la démarche du groupe et de ses productions, proposa différentes mises en page regroupant des éléments présents sur les affiches. Comme l'œuvre devait s'exposer à l'extérieur et supporter les intempéries, il fut décidé sur ses conseils de transposer le collage sur un support plus résistant et plus grand : une bâche plastifiée de 1m80 sur 3m40.



Le groupe s'est réuni une dernière fois pour préparer une présentation de la bâche au public lors du Printemps de l'alpha avec distribution de cartes postales dérivées de l'œuvre.



Et la suite...

Même si les participants et les animateurs éprouvèrent le jour de l'expo à Jemappes une satisfaction et une fierté non dissimulées d'avoir pris leur place dans un événement tel que *Mons 2015, capitale européenne de la culture*, l'aboutissement du projet et la dissolution du groupe mirent un point final à un travail loin d'être achevé.

En effet, pour ouvrir le projet sur de nouvelles perspectives d'action, il eût fallu consacrer plus de temps à l'évaluation et creuser ensemble les questions suivantes :

- Comment expliquer la décroissance du groupe au fil des semaines ?
- Quelles compétences linguistiques ou sociales ont été renforcées ?
- Dans quelle mesure les participants se sont-ils transformés « *en acteurs capables de modifier leur situation* »⁵ ? Quels indicateurs utiliser pour évaluer cette « transformation » ?
- Quel impact a eu l'exposition sur l'environnement social et politique ?
- Et d'autres questions qui seraient apparues au fil de l'évaluation...

Cela nous aurait probablement conduits à questionner davantage le deuxième item du thème, « Alternatives ». Mais le projet s'est focalisé sur la réalisation et l'exposition d'une œuvre artistique sur la question des injustices en laissant de côté le déploiement d'actions alternatives. À moins que l'on ne considère que s'afficher, dénoncer, s'exposer est une forme d'action et un facteur de changement. Malheureusement, si le rapport de force socioéconomique actuel tolère l'expression libre des injustices, il affaiblit l'organisation collective en vue du renversement des déséquilibres entre riches et pauvres, puissants et dominés.

Pour aboutir à une action collective, il est essentiel de prévoir à l'entame du projet une évaluation ouverte sur de nouvelles perspectives : du temps pour le groupe, des animateurs, des moyens en vue de finaliser le projet par une action.

⁵ Le GRAIN, *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Édition EVO/Les éditions ouvrières, 1985, p. 64.

Pour ne pas en rester à un constat en demi-teinte, ajoutons que l'expérience vécue a donné des idées et des envies. Ainsi, une partie du groupe, dans un cadre plus formel (groupe en formation alpha à Mouscron), s'est lancé dans un nouveau projet consistant en la réalisation d'un jeu pour la Journée internationale de l'alphabétisation du 8 septembre 2015: *Le Jeu du Pigeon*. Plongeant les joueurs en «absurdie», ce jeu suscite la prise de conscience collective de l'absurdité de certaines mesures mises en œuvre dans les politiques d'accompagnement, de contrôle et de sanction par rapport à la recherche d'emploi. Ainsi que la réflexion et la formulation d'alternatives face aux dérives du système.



D'autres apprenants du groupe ayant participé au Printemps de l'alpha ont manifesté le désir de poursuivre leur formation au sein de Lire et Ecrire à travers notamment la réalisation de projets qu'ils définiront eux-mêmes et seront encadrés par une méthode permettant l'expression de situations injustes. Plus stimulants, ces projets pourront aboutir à une action en prise directe avec leur environnement... Affaire à suivre!

Linda VAN MOER, formatrice bénévole
Samuël COLPAERT, responsable de projets
Lire et Ecrire Hainaut occidental

Pour une pédagogie de projet émancipatrice au service des apprentissages



La pédagogie de projet est aujourd'hui à la mode. Or la pédagogie du projet peut présenter un certain nombre de dérives si elle n'est pas sous-tendue par des exigences didactiques, si l'on ne précise pas les nécessités méthodologiques indispensables à son efficacité, ou si elle est confondue, comme c'est bien souvent le cas, avec la pédagogie par objectifs qui a largement montré ses limites¹. Elle représente toutefois une avancée décisive dans l'organisation pédagogique parce qu'elle engage une dynamique qui donne sens à l'acte d'apprendre. J'en développerai ici quelques implications.

Par Maria-Alice MÉDIONI

¹ BOUTINET J.-P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, pp. 191-192.

AUTREFOIS COMBATTU, LE PROJET est aujourd'hui devenu un incontournable, dans la mesure où il s'est institutionnalisé – projet d'action éducative, projet d'école ou d'établissement, projet personnel, projet de formation ou professionnel... –, ou une injonction². Il existe une abondante littérature sur ce thème qui définit les grandes lignes d'un projet, ce qu'il doit être et ne pas être, ses avantages et ses inconvénients, les avancées qu'il permet, les impasses auxquelles il peut mener.

La question de cet engouement me paraît centrale. On se trouve, à l'heure actuelle, quasiment face à un «terrorisme» du projet — *«nouvelle norme sociale à laquelle chacun est prié de se conformer»*³ — et l'on peut légitimement se demander ce que cela signifie vraiment et ce que l'on veut obliger les individus à faire par ce biais. N'assiste-t-on pas à la récupération d'une notion qui permettait d'apporter, au moment de son introduction, une réponse nouvelle à une situation de crise dans l'école ou la formation? Les partis pris sont-ils les mêmes que ceux qui ont prévalu chez ses concepteurs? Le projet, est-ce une fin en soi, un supplément d'âme, ou un outil? Le débat aujourd'hui reste vif. Pour les uns, il ne peut y avoir de formation sans projet: tous les apprentissages doivent et ne peuvent d'ailleurs se faire que dans le cadre de projets. Pour d'autres, le projet, supplément d'âme, permettrait d'agrémenter quelque peu l'ordinaire. Pour certains, le projet est un outil qui s'inscrit dans une réflexion sur l'activité et l'apprentissage. Pour d'autres, un outil de management, dans l'entreprise et particulièrement dans l'Éducation nationale par l'obligation qui est faite aux enseignants, à travers les projets d'école ou d'établissement, ou à l'apprenant, à travers ce qu'on appelle la construction du projet personnel.

Pourtant, le projet me paraît être un des outils, parmi d'autres, permettant de répondre à un certain nombre de questions qui se posent à l'enseignant ou au formateur, au service de valeurs telles que l'autonomie, la non-délégation

² Notamment dans le champ de l'apprentissage des langues, comme mise en œuvre de la perspective actionnelle proposée par le CECRL (voir: Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Éditions Didier, en ligne: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf).

³ JAILLET-ROMAN M.-C. (2002), *De la généralisation de l'Injonction au projet*, in *Empan*, no45, 1/2002, pp. 19-24. En ligne: www.cairn.info/revue-empan-2002-1-page-19.htm

de pensée et de parole, la construction de la personne. Il ne sera pas question ici d'en faire l'apologie mais d'essayer de penser le projet sous l'angle du type de choix, y compris de société, que sa pratique préfigure.

Le projet, comme « *instrument pour construire une autre pédagogie* » a été théorisé par l'équipe du GRAIN, « atelier de pédagogie sociale », dès les années 1980 : « *Le projet est une tâche :*

- *définie et réalisée en groupe,*
- *issue d'une volonté collective,*
- *aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable,*
- *présentant une utilité sociale* »⁴.

Cette définition me paraît correspondre à la pédagogie à mettre en œuvre au quotidien. La pédagogie de projet, telle qu'elle est définie ci-dessus correspond à une conception de l'apprentissage intégrant la dimension de construction du savoir à travers un faire social. Pour autant, la dimension des apprentissages ne saurait être évacuée.

Tout apprentissage est une auto-construction

Le sujet construit un savoir ou se construit comme sujet à travers les opérations qu'il mène sur les objets qui l'entourent. L'apprentissage exige une activité matérielle et intellectuelle, prenant en compte la dimension de l'erreur, du tâtonnement, de la production d'objets qui permettent une maîtrise de plus en plus fine sans être totalement achevée. Celui qui apprend construit son devenir personnel, il n'est pas l'esclave qui, d'après Platon, exécute les projets conçus par d'autres. Il est à la fois acteur et auteur de sa propre pièce.

Tout apprentissage est social

Le sujet apprend tout seul, certes, mais en agissant avec d'autres, dans une construction commune qui nécessite confrontation et négociation. Le projet s'oppose à la division du travail pour s'apparenter davantage à une

⁴ Le GRAIN (1985), *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Bruxelles : Édition EVO/Les éditions ouvrières, p. 58.

organisation concertée du travail, jamais définitive mais susceptible d'évoluer en fonction du but à atteindre et des besoins des personnes concernées, puisque « *le projet grandit et prend forme grâce à un processus d'intelligence socialisée* »⁵. C'est cette dimension coopérative qu'il me paraît essentiel de ne pas oublier.

Tout apprentissage nécessite du désir

Le désir d'apprendre, comme la motivation, n'étant pas toujours présent en préalable, il y a nécessité de le susciter en créant de l'insolite, en stimulant la curiosité, en proposant en quelque sorte une aventure... du savoir. Mais le désir va également prendre vie tout au long de la construction du projet, au fur et à mesure que chacun définit de façon chaque fois plus précise les contours du but à atteindre. Ce qui n'empêche pas les moments de découragement qu'il est nécessaire d'apprendre à gérer. Un des écueils les plus importants réside dans la survalorisation du projet : il faut veiller à ne pas opposer « l'ordinaire » des apprentissages à « l'extraordinaire » du projet. « L'ordinaire », c'est avant tout le projet d'apprendre, dans lequel s'inscrit le travail en projet, et toute situation proposée doit pouvoir susciter le désir afin que les savoirs prennent valeur et sens pour eux-mêmes, et non pas en fonction de données extérieures.

Tout apprentissage suppose un engagement

Pour qu'il y ait construction de savoir, il faut qu'il y ait projet, but à atteindre et engagement de la personne. Le projet a donc une dimension affective indéniable qui mobilise l'individu tout entier. Cela suppose d'abord et avant tout un engagement de la part du formateur qui a un rôle essentiel d'accompagnateur, de régulateur, capable d'apporter des informations, de relancer le travail, de réorienter, d'attendre et d'intervenir, en cas de besoin, sans court-circuiter la recherche des apprenants. L'abandon lui est interdit. Tout comme la toute-puissance qui lui ferait croire que tout dépend de lui.

⁵ DEWEY J. (1968), *Expérience et éducation*, Paris : A. Colin, p. 123.

Tout apprentissage demande du temps

La dimension du temps est essentielle : il faut laisser du temps pour l'apprentissage – le temps de l'apprentissage ne correspond pas au temps linéaire de la formation –, apprendre à perdre du temps pour en gagner, savoir gérer le temps pour éviter ennui, lassitude et abandon. La souffrance du formateur vient souvent du fait qu'il ne sait pas gérer le temps et que tout d'un coup l'angoisse de ne pas « finir » l'étreint et le pousse à « faire à la place », réduisant à néant le processus de construction qui avait peut-être commencé à se mettre en place.

Il y a nécessité également de différer, de repousser le moment de la réalisation immédiate du désir pour permettre le cheminement de chacun et de tous dans l'activité intellectuelle. Ce n'est pas une mince difficulté dans le cadre du projet où chacun a hâte d'atteindre le but.

Tout apprentissage suppose une production

Le sujet apprend en s'engageant dans une production palpable qui lui renvoie en miroir le savoir ou la compétence qu'il a été capable de se construire pour la réaliser. Il est souhaitable que cette production puisse être présentée à une collectivité plus vaste. La reconnaissance sociale du travail accompli est ce qui lui donne du sens. Mais parce que dans le travail en projet, plus qu'ailleurs, la production d'un objet concret – machine, livre, expo, voyage, pièce de théâtre... – est centrale, il faut être d'autant plus vigilant pour que l'impératif de production ne prenne le pas sur l'objectif d'apprentissage, que la prégnance de la tâche ne s'impose au détriment de l'activité intellectuelle.

Le but à atteindre est ce qui va mobiliser l'apprenant dans le projet et lui permettre de s'engager dans l'apprentissage parce que c'est ce qui, immédiatement, fait sens pour lui. Mais derrière le but, il y a un objectif d'apprentissage qui a présidé à la conception de la situation d'apprentissage : c'est ce qui va être appris dans la réalisation de la tâche qui importe avant tout. Le travail de l'enseignant ou du formateur est de faire en sorte que ces deux logiques puissent se rencontrer dans une tâche qui « pose problème » aux

apprenants. Pour résoudre un problème qui s'offre à eux, les apprenants vont se trouver obligés de mettre en œuvre des connaissances, des savoirs et des compétences qu'ils ne possédaient pas auparavant mais dont la résolution du problème permet la construction.

La question des malentendus entre production et objectif d'apprentissage a été abordée par plusieurs chercheurs. Citons notamment les travaux d'ESCOL⁶, qui analysent comment certains élèves se réfugient dans des attitudes de conformité – focalisation sur la tâche – là où l'enseignant attend des attitudes d'appropriation du savoir qui requièrent des procédures mentales dont la mise en œuvre n'est pas automatique mais plutôt socialement différenciée⁷. Ceux de Basil Berstein mettant en garde contre les « pédagogies invisibles »⁸. Ou encore ceux de Philippe Perrenoud, dans sa critique des « pédagogies nouvelles élitaires »⁹. Ce sont de précieux garde-fous pour les enseignants et les formateurs. Ces travaux rappellent que pour apprendre, il faut passer d'un contexte singulier à un savoir plus abstrait et que ce passage nécessite un cadre explicite dans lequel les apprenants puissent identifier les attentes du formateur et les véritables enjeux de la tâche, au-delà du remplissage de la fiche ou du spectacle à présenter.

Tout apprentissage suppose la mise en œuvre d'opérations complexes

Le savoir ne peut pas se découper en tranches, son acquisition n'est pas linéaire. Il suppose la confrontation à des situations dont la résolution requiert la mise en jeu d'opérations complexes. Le travail de l'enseignant ou du

6 L'équipe ESCOL (Éducation, Scolarisation) est composée d'enseignants-chercheurs de l'Université Paris 8 (Saint-Denis) et de l'UFM-UPEC (Université Paris-Est Créteil).

7 BAUTIER E., ROCHEX J.-Y. (1997), *Ces malentendus qui font les différences*, in TERRAIL J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute, pp. 105-122 ; BONNÉRY S. (2007), *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : La Dispute, 2007, pp. 27-62.

8 BERSTEIN B. (1975), *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris : CERI/OCDE, pp. 6-7.

9 PERRENOUD P. (1995), *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris : ESF, pp. 105-118.

formateur consiste à inventer ces situations complexes qui n'admettent pas de réponses simples et permettent ainsi de se construire un savoir plus opératoire. Le projet a l'avantage d'être justement une situation complexe mais il serait illusoire de penser que tous les apprentissages peuvent se faire dans ce cadre. Il faudra donc que l'enseignant introduise des situations de travail autres et complémentaires pour permettre à l'apprenant de tisser des liens, de mettre en rapport les différentes activités et pour que d'autres apprentissages fondamentaux puissent également se faire.

Tout apprentissage suppose un dépassement

La notion de défi, de difficulté et d'effort fait partie intégrante de l'apprentissage et du projet. Pour qu'il y ait construction, il faut se confronter à un problème, surmonter un obstacle, dépasser une représentation. Dans la réalisation du but à atteindre, si le projet est suffisamment ambitieux et exigeant, cette dimension est forcément présente et procure du plaisir à ceux qui se sont engagés dans l'aventure, sans savoir s'ils allaient vraiment y arriver. Il faut en quelque sorte croire en l'impossible ou plutôt créer des possibles, se prouver que des choses sont possibles. C'est la dimension « épique » de la construction du savoir ou du projet.

Tout apprentissage confronte à l'incertitude

Le projet oblige à accepter l'incertain. Il y a un but à atteindre, on se projette, y arrivera-t-on ? Le savoir, en outre, n'est jamais achevé, la recherche est permanente. À travers les problèmes auxquels il se confronte, le sujet se construit des repères, des savoirs provisoires mais de plus en plus opératoires. Cette incertitude, qui est la situation permanente dans laquelle se trouve le chercheur, est particulièrement difficile à accepter pour l'apprenant et pour bien des enseignants ou des formateurs, par ailleurs. Mais c'est par ce biais, également, que se construit une autre approche du savoir.

Tout apprentissage oblige à un travail d'évaluation

Il s'agit, bien sûr, d'évaluation formative et non pas de contrôle. Évaluation des acquis, des processus, des avancées, compréhension des enjeux qui permet d'accepter cette incertitude qui déstabilise tant, de négocier avec les autres, de prendre des décisions de réorientation, si nécessaire. Il s'agit de mettre aussi les problèmes et les difficultés sur la table, d'explicitier les non-dits au lieu de faire comme si les choses allaient de soi et qu'on pouvait « terminer le programme ». La parole¹⁰, l'argumentation, le regard critique sont ici des instruments de tout premier ordre. L'analyse réflexive qui intègre anticipation et régulation vaut pour toute activité d'apprentissage qui ne néglige pas le sujet en train d'apprendre. Le rôle du conseil coopératif¹¹ est ici incontournable comme lieu de gestion du projet, de la vie du groupe, mais surtout d'analyse des apprentissages.

Tout apprentissage doit conduire à l'autonomie

À travers la réalisation projetée, l'implication, l'engagement dans l'entreprise, la nécessité de prendre des décisions, en confrontation avec les autres, l'individu se construit des pouvoirs et s'émancipe de la tutelle du maître, à condition que celui-ci se garde de toute manipulation et sache concilier le pari du « tous capables » avec la liberté de celui qu'il est chargé de guider. Si l'enseignant n'y prend pas garde, en effet, la pédagogie du détour peut s'apparenter à de la manipulation. Il lui faut donc pratiquer une pédagogie de l'explicite et accepter la « non-maîtrise » maîtrisée, pour lui et pour son élève, y compris laisser à ce dernier la possibilité d'adopter une attitude de refus.

¹⁰ « Pas de projet sans la médiation du langage, cette médiation consiste en une explicitation des intentions qui puisse servir de référence à l'action et permettre dans sa matérialité de jeter un regard critique sur le projet. » (BOUTINET J.-P. (2005), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, p. 210).

¹¹ En pédagogie institutionnelle, le conseil de classe coopératif est la réunion des élèves où se discute tout ce qui a trait à la vie de la classe. Généralement hebdomadaire, il traite du règlement des conflits, des projets, des décisions à prendre.

Le projet : une panacée ?

Ces spécificités de l'apprentissage obligent à interroger le projet comme outil privilégié qui permettrait de donner sens aux apprentissages. La pratique de formation devrait tenter d'intégrer la dimension du travail en projet sans mythifier cet outil particulier et en essayant d'en traquer, chaque fois qu'il est possible de le faire, les aspects mystificateurs. En privilégiant également d'autres aspects – confrontation à la complexité et à l'incertitude, résolution de problèmes, coopération, dépassement, engagement, posture réflexive, etc. – qui peuvent, tout autant et même peut-être davantage, contribuer à la construction d'un sujet responsable et critique, dans une société qui viserait davantage l'émancipation que l'individualisme et la compétition.

Maria-Alice MÉDIONI

Université Lyon 2 / Secteur Langues du GFEN

« Paroles libres »

Réalisation d'un documentaire avec pour devise : « Créer c'est résister. Résister c'est créer. »



Au départ, les apprenants du groupe *Agir collectivement*, groupe d'éducation permanente de la régionale Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, ont déterminé les thématiques sur lesquelles ils voulaient travailler : « les inégalités à l'école » et « être mère seule ayant des difficultés en lecture et écriture ». Thèmes qu'ils ont ensuite traités dans un documentaire réalisé en pédagogie du projet : *Paroles libres*¹. Pour montrer que pour eux résister c'est venir en formation, oser prendre la parole, oser sortir de la place qui leur est assignée, oser aller à contrecourant. Pour être à la fois citoyens, réalisateurs, acteurs, techniciens dans le projet et dans leur propre vie, avec leurs compétences, mais aussi leurs blessures, leurs incertitudes, leurs imperfections.

Par Caterina MORABITO

¹ Avec l'apport d'un animateur en éducation permanente du GSARA (www.gsara.be).

COMME D'AUTRES, NOUS NOUS RÉFÉRONS, dans notre conception de la pédagogie du projet, à la définition de l'équipe du GRAIN: « *Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale.* »²

Et du point de vue des apprentissages, nous nous référons à la conception de l'apprentissage en pédagogie de projet émancipatrice développée par Maria-Alice Médioni, soit la « *construction du savoir à travers un faire social* »³. Pour la mise en œuvre du projet *Paroles libres*, nous lui avons emprunté les 11 caractéristiques – que nous avons appelées « ingrédients » – qui caractérisent la réalisation d'un projet à visée émancipatrice dans un contexte de formation. Tout au long de l'article, nous vous ferons découvrir comment concrètement nous avons établi ce lien entre la théorie et la pratique.

Comment est né « Paroles libres » ?

Lors de la journée du 5 juin 2014 sur « les nouvelles mesures de dégressivité des allocations de chômage » animée par Borinage 2000 et la CSC, le groupe *Agir collectivement* a présenté son travail *C'est quoi la sécurité sociale ?* à tous les apprenants de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage. Le groupe avait le souhait d'en garder une trace et d'en faire un outil pédagogique. Nous avons donc fait appel à une équipe du GSARA pour filmer cette présentation. Il s'est avéré que la mise en scène et les techniques utilisées étaient très rudimentaires. Le groupe a alors décidé de créer un documentaire de A à Z, c'est-à-dire de découvrir comment on réalise un film documentaire, les différentes techniques d'animation, les notions liées au cinéma, bref d'être réalisateur, scénariste, technicien et acteur de la production. Un vidéaste-animateur en éducation permanente du GSARA et moi avons sur cette base déterminé ensemble les enjeux et les objectifs du projet, puis établi un plan d'action à partir des envies des apprenants, de leurs revendications, de leurs propositions. L'aventure pouvait commencer.

² Le GRAIN, *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*, Édition EVO/Les éditions ouvrières, 1985, p. 58.

³ Voir article précédent.

Le 1^{er} des 11 ingrédients est que **tout apprentissage nécessite du désir**. Au départ d'une situation concrète insatisfaisante, le groupe a émis le désir de réaliser un documentaire, nous avons déjà le premier ingrédient.

Tout le groupe, animateurs compris, ont adhéré au projet. Nous avons là **notre 2^e ingrédient : l'engagement**. Tout apprentissage suppose un engagement, et donc, pour qu'il y ait construction de savoirs, il faut qu'il y ait un projet engageant aussi bien les apprenants que les animateurs.

La démarche en bref

Pour commencer, en suivant la méthodologie des intelligences citoyennes (« Dire le juste et l'injuste ») de Majo Hansotte⁴, chacun a raconté une situation injuste qu'il avait vécue en s'aidant des questions suivantes : Que s'est-il passé ? Où ? Quand ? Comment ? Avec qui ? Comment les choses ont-elles évolué ? Qu'ai-je pensé ou ressenti alors ? Qu'est-ce que je pense ou ressens maintenant ? Nous avons ensuite déterminé les 2 thématiques sur lesquelles nous allions travailler collectivement : « les inégalités à l'école » et « être mère seule ayant des difficultés en lecture et en écriture ». Et choisi de développer 4 portraits dans le documentaire que nous allions réaliser.

Le groupe s'est ensuite initié aux techniques de réalisation d'un film, tout en acquérant, au fil des différentes étapes de la démarche⁵, un large ensemble de compétences touchant à l'acquisition du langage oral et écrit, à la planification et à l'organisation, à la participation et à la négociation..., en lien avec les besoins du groupe. **Le 3^e ingrédient, tout apprentissage est une auto-construction**, s'ajoutait aux 2 premiers. « *Celui qui apprend se projette dans un devenir personnel.* » Il n'est pas exécutant, « *il est à la fois acteur et auteur de sa propre pièce* ». Chaque participant prend de l'importance et joue un rôle dans le bon déroulement du projet. Les rôles ont été interchangés tout au long du projet : chacun a été tour à tour acteur, réalisateur et technicien.

⁴ Voir : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, et Sophia PAPAPOULOS, *Une démarche citoyenne concrète et créative. Quatre intelligences pour agir*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp.12-31 et pp. 32-42 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

⁵ La description de ces étapes peut être obtenue sur demande (caterina.morabito@lire-et-ecrire.be – 064 31 18 80).

Paroles libres était centré sur ce qui se passait en atelier. Les temps de développement plus longs qu'imaginés ont empêché de prévoir l'aboutissement du projet en début d'atelier. Et voilà **notre 4^e ingrédient : tout apprentissage demande du temps**. La dimension de temps est très importante : il faut laisser du temps pour l'apprentissage, apprendre à perdre son temps pour en gagner, savoir gérer son temps, savoir gérer un planning pour éviter ennui, lassitude et abandon, mais surtout pour voir l'avancement du projet, ce qui est fait et ce qu'il reste à faire.

Comment étaient organisés les ateliers ?

Le travail a débuté en janvier pour se terminer en juin 2015 à raison de 2 fois 3 heures par semaine, le mardi et le vendredi. Une semaine intensive a ensuite été nécessaire pour finaliser le projet début juillet. Malgré la période des congés scolaires, tous les apprenants étaient présents.

Le mardi, je coanimais l'atelier avec Marc, l'animateur-vidéaste du GSARA. Marc était plus centré sur la technique, moi sur le contenu, sur les valeurs de Lire et Ecrire et les revendications des apprenants. Mon rôle était aussi de garantir que l'atelier reste un atelier d'alphabétisation dans une démarche d'éducation permanente. Notre objectif principal, à tous les deux, était que chaque apprenant ose s'exprimer librement, ose se poser des questions, prendre du recul, se positionner en connaissance de cause dans un contexte qui était celui de la formation. Le vendredi, j'animais seule le groupe, j'avais alors plus un rôle de formatrice que d'animatrice. Je veux dire par là que je retravaillais avec le groupe les opérations complexes, c'est-à-dire les notions, le vocabulaire qui avaient posé des difficultés le mardi précédent.

Nous avons là **notre 5^e ingrédient : tout apprentissage suppose des opérations complexes**. Le savoir ne peut pas se découper en tranches, son acquisition n'est pas linéaire. Le projet a l'avantage d'être une situation complexe mais il serait illusoire de penser que tous les apprentissages peuvent se faire dans ce cadre. Ils doivent être retravaillés tout au long de la formation. Le formateur doit introduire des situations de travail différentes et complémentaires pour permettre aux apprenants de faire des liens.

C'est aussi le vendredi que nous travaillions «le juste et l'injuste» des intelligences citoyennes. Nous analysions également à notre rythme les documentaires que Marc nous avait fait découvrir, en découvrons d'autres, notamment *Quand nous étions écoliers* de René-Jean Bouyer. De même, les apprenants ont pris le temps de se laisser aller aux évocations pour habiller leur documentaire. Enfin, nous procédions à des évaluations intermédiaires du projet. Lors de ces moments, les apprenants avaient la possibilité de s'exprimer sur leurs difficultés, leurs incertitudes, leurs ressentis par rapport à la réalisation du projet.

Le mardi suivant, les apprenants faisaient un retour à Marc sur tous ces points abordés le vendredi. Ces échanges étaient riches et permettaient aux animateurs de s'ajuster et d'ajuster leurs pratiques.

Ce sont ici **les 6^e et 7^e ingrédients** qui venaient s'ajouter aux précédents: **tout apprentissage confronte à l'incertitude** et **tout apprentissage oblige à un travail d'évaluation**. Le projet oblige à accepter l'incertain. Il y a un but à atteindre, on se projette. Le savoir n'est jamais achevé, il est permanent. Quant à l'évaluation, ce n'est pas un contrôle, on évalue les acquis, les processus. L'objectif commun était le suivant: construire un projet et lui donner un sens, analyser la matière, l'assembler, en faire un contenu cohérent dans le respect des valeurs de chacun, analyser ce qui se passe en atelier et réfléchir ensemble à son exploitation. C'est un travail d'assemblage qui tisse peu à peu la confiance en soi. En réalisant ce film, en allant jusqu'au bout du projet, les apprenants ont osé prendre la parole sans culpabiliser et n'ont pas fini d'oser...

Pourquoi ce projet a-t-il motivé chaque apprenant ?

La démarche était celle de l'auto-socio-construction des savoirs. C'est une démarche active qui implique directement les apprenants. Elle est basée en grande partie sur la valorisation de leur travail, sur le dialogue, la critique et les débats. L'animateur n'est pas le détenteur absolu du savoir mais une personne ressource et assure le bon fonctionnement du projet. La méthode du juste et de l'injuste amène également des discussions collectives, des débats, une alternance du travail individuel et du travail de groupe avec brainstorming, mise en commun, vote démocratique...

Toutes deux établissent un climat de confiance entre les animateurs et les apprenants. Elles visent la participation de chaque apprenant, instaurent l'entraide et la coopération. C'est ainsi que nous obtenions notre 8^e ingrédient: tout apprentissage est social. L'apprenant apprend tout seul mais en agissant avec les autres, en participant à la coréflexion et à la coconstruction des savoirs qui nécessitent confrontation et négociation. Il n'y a pas de compétition mais une émulation réciproque. Et voici **le 9^e ingrédient** qui apparaît: **tout apprentissage suppose un dépassement**. La difficulté, l'obstacle, le défi font partie intégrante de l'apprentissage et du projet.

Être acteur, réalisateur, metteur en scène et technicien dans le projet a aussi permis à chacun de casser les préjugés dont il est victime et ainsi de renforcer son estime de soi et sa confiance en soi. L'apprenant a pu prendre du recul par rapport à son parcours et avoir ainsi un regard critique sur la société et sur lui-même sans culpabiliser. L'apprenant se construit des pouvoirs et s'émancipe: il s'implique, s'engage, se confronte avec les autres, il prend des décisions en connaissance de cause. Nous en sommes maintenant à **notre 10^e ingrédient: tout apprentissage doit conduire à l'autonomie**.

La production d'un objet concret est centrale. C'est par essais-erreurs que la production prend vie. Avec maintenant **un 11^e ingrédient, tout apprentissage suppose une production**, nous avons terminé de rassembler les ingrédients caractérisant la réalisation d'un projet à visée émancipatrice axé sur la coconstruction des savoirs. Et, dès ce moment, la motivation était déjà là pour de nouveaux projets: les apprenants ont émis le souhait de réaliser d'autres films traitant d'autres thématiques.

La diffusion

La vidéo *Paroles libres* peut être utilisée comme outil de sensibilisation et/ou pédagogique, elle peut être un point de départ pour des débats. Elle a été présentée lors de la journée du 8 septembre 2015 en avant-première à La Louvière, suivie par d'autres présentations au sein de la régionale Centre-Mons-Borinage, ensuite dans d'autres régionales de Lire et Ecrire et auprès de nos partenaires. Nous souhaiterions également la présenter à une collectivité plus vaste. La reconnaissance du travail accompli est ce qui donne du sens.



Les apprenants du groupe *Agir Collectivement* préparent leur intervention, avec Caterina Morabito, leur formatrice, et s'initient aux techniques de la mise en images avec Marc Cerfontaine, animateur-vidéaste du GSARA.





Pour conclure, il est important de souligner que dans une société où il est de plus en plus difficile de trouver sa place, où on a l'impression de ne pas avoir le droit à la parole, de ne pas avoir le choix sur son orientation professionnelle, où l'individualisme est grandissant, où les stéréotypes augmentent et se banalisent, où il est de plus en plus difficile d'accepter l'autre et ses différences, un projet comme celui-ci permet aux apprenants, et à celui qui



Les apprenants maintenant en action.

découvrira *Paroles libres*⁶, de se mettre en question, de s'interroger, de se positionner ou se repositionner, de critiquer, et pourquoi pas de revendiquer. Ce type de projet permet aussi d'accepter ses imperfections, de découvrir ses ressources et compétences, et de réaliser que le parfait n'a pas d'avenir mais que l'imparfait a un futur devant lui car « créer c'est résister et résister c'est créer ». Cela a tout son sens dans une société de culpabilisation, de résignation, de non-emploi, de responsabilisation individuelle, de négation de soi, de perte d'esprit critique, de perte d'autonomie de choix, où les critères d'exigence augmentent et écrasent les personnes éloignées de l'emploi.

**Par Caterina MORABITO, formatrice et responsable de projets
et responsable de projets « Filières et passerelles »
Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage**

⁶ La vidéo peut être visionnée sur le site *Vimeo* (<https://vimeo.com/138724753>) et un reportage sur le projet sur le site de Télé MB (www.telemb.be/mons-borinage-alpha-realiser-un-film-pour-liberer-la-parole_d_16698.html).

Marolles/CARIA, un projet intégré



Prenez d'un côté un projet de collecte de mémoires de Marolliennes qui s'étale sur deux ans, prenez de l'autre un projet avec un groupe de femmes en alpha du CARIA. Et une fois que le premier est fini, abouti, vous mixez l'un avec l'autre et ça donne un travail :

- sur l'histoire du quartier ;
- sur l'appartenance à ce quartier ;
- sur mon histoire personnelle croisée avec l'histoire de l'autre ;
- sur pourquoi ce quartier me parle, pourquoi et comment j'arrive ici ;
- sur la langue.

Par Nicole COSSIN

Les partenaires :

- la bibliothèque Breughel, rue Haute à Bruxelles, dans le quartier des Marolles¹ ;
- le CARIA, asbl d’alphabétisation et de soutien extra-scolaire, rue Haute également ;
- Il fera beau demain, asbl de lutte contre l’exclusion culturelle, sociale, scolaire.

Le projet est financé par la Ville de Bruxelles.

Deux projets :

- **Marollons-nous**, atelier d’écriture mensuel réalisé à la bibliothèque Breughel, avec des lectrices âgées de 70 à 85 ans, sur la vie aux Marolles entre 1940 et 1960 ;
- **Le projet avec le CARIA**, atelier d’écriture mensuel à partir des écrits de *Marollons-nous*.

Le public des deux projets n’est pas familier de l’écriture. Les dames de *Marollons-nous* ont une pratique utilitaire de l’écriture, les dames du CARIA apprennent à écrire.

« Marollons-nous »

La bibliothécaire et son équipe font au préalable un travail de recherche et de sélection, parmi le lectorat, de lecteurs/lectrices susceptibles de participer au projet. Elles contactent et sensibilisent ces personnes. Puis une réunion est organisée, à laquelle je participe. On explique le projet qui se met en place avec un groupe de 5 à 6 dames. Il faut les convaincre :

- qu’elles ont des choses à raconter ;
- que ce sont des choses intéressantes que des gens auront plaisir à entendre ;
- d’écrire tout ça.

¹ Vieux quartier populaire de Bruxelles, à identité forte.

Le dispositif

Dispositif classique de propositions d'écriture bâties à partir des notes prises pendant les deux réunions préalables :

- séances de 2h, une fois par mois pendant l'année scolaire ;
- mise à disposition de scribes pour les personnes qui ne se sentent pas capables d'écrire (mauvaise orthographe, mauvais souvenirs d'école...);
- indications sur le « comment écrire » : on n'utilise que le temps présent, on écrit simplement comme on raconte à quelqu'un ;
- à l'issue de la séance, je récupère les textes et j'en fais la lecture à voix haute.

Le déroulement du projet

Après une ou deux séances, la sauce prend grâce au plaisir d'entendre les textes des autres. Les échanges sont nombreux entre les participantes, dont la mémoire est stimulée par les apports des unes et des autres. Les clivages sociaux s'effacent devant le thème commun : la vie aux Marolles entre 1940 et 1960, l'attachement au quartier, les similitudes du vécu et des enfances, la nostalgie...

Peu à peu les participantes attendent notre rendez-vous, prennent plaisir à se retrouver, se raccompagnent parfois l'une l'autre à la maison.

Je dois périodiquement réassurer de l'intérêt des récits et désamorcer la honte de certaines par rapport à la pauvreté et à ses manifestations supposées (les poux par exemple).

Je récupère les cahiers après chaque séance afin de taper les textes sur ordi, ce qui contribue à asseoir un sentiment de considération pour leur travail et pour mon travail : « *Vous vous en donnez du mal!* », me disent-elles...

En cours de route, le projet bénéficie de **deux coups de pouce** :

- D'une part au cinéma Nova, un festival de films sur les Marolles auquel nous assistons. Mes participantes sont très étonnées de voir la foule qui s'y presse et mesurent l'attachement des Bruxellois à ce quartier, d'où un sentiment de fierté d'être marollien. Leur intérêt pour le projet se trouve renforcé.
- D'autre part deux étudiants de l'IHECS, qui font un travail sur les Marolles, tombent un jour, par hasard, dans un atelier d'écriture. Ils sont passionnés

et émus par cette rencontre et les récits qu'ils entendent. Ils reviennent même une seconde fois avec une bouteille de bière artisanale à déguster. Les écrivantes sont une nouvelle fois bien étonnées et dopées par l'intérêt qu'ils manifestent.

Le projet se finit, au grand regret des participantes, par la remise de cinq petits livrets qui reprennent les textes de chacune et qui seront peut-être un jour imprimés... C'est alors que je demande la permission de les utiliser soit avec des enfants, soit avec des femmes en alpha. Quoiqu'incrédules, elles m'en donnent l'autorisation...

Au nombre des effets de cet atelier, on peut tout d'abord souligner le lien social, qui était un des buts de l'opération. Au niveau de l'écriture, j'ai pu constater une dédramatisation et l'accès au plaisir d'écrire. J'ai vu les progrès en termes de fluidité et d'aisance : « *Alors, c'est ça que vous voulez... Eh bien alors, écrire, c'est pas si compliqué* », m'a dit l'une d'entre elles.

Ceci dit, ce projet n'a pu se réaliser aussi bien que grâce au soutien de l'équipe de la bibliothèque qui a entretenu le lien et le projet dans les intermèdes. L'un des membres de l'équipe y a même participé.

Le projet avec le CARIA

Je travaille depuis plusieurs années avec le CARIA, en binôme avec la même animatrice, point important. Nous sommes toutes les deux sur la même longueur d'onde.

Chaque année, le groupe d'apprenantes définit une thématique, avec son animatrice. C'est dans ce cadre que j'interviens, à raison d'une fois par mois, en amenant à chaque rencontre un éclairage nouveau et différent sur le thème, sur lequel rebondit l'animatrice.

On a pu constater que les participantes privilégient le vécu, des « histoires vraies », c'est ainsi que *Marollons-nous* a été choisi.

Pendant toute l'année, on va suivre nos Marolliennes que les apprenantes appellent affectueusement par leur prénom, on va raconter leur enfance, leur jeunesse, l'école, l'apprentissage, le travail, le dimanche, les fêtes...

Le dispositif

- Séances de 2h, une fois par mois.
- 7 à 8 femmes, 1^{er} niveau d'alpha, en début de processus de lecture et d'écriture pour la majorité.
- L'animatrice est toujours présente, attentive et réceptive.
- En règle générale, les séances se passent à la bibliothèque.
- Nous suivons les récits d'une personne après l'autre, que je raconte. S'ensuivent des interventions, discussions, conversations... demandes de précisions, commentaires, comparaisons avec son propre vécu...
- La séance est rythmée par des moments d'écriture qui viennent synthétiser le moment de parole: « Que voulez-vous écrire sur Antoinette? ». C'est un moment de synthèse, d'expression, de concision. Ces moments d'écriture sont courts car ils demandent une intense concentration et génèrent une certaine fatigue musculaire des mains.
- À la fin de la séance, je donne chaque fois un « devoir » qui consiste à raconter à son entourage l'histoire évoquée (travail de mémoire). Ce « devoir » a également pour objectif de replacer ces femmes dans un rôle de « sachant » et de transmission, elles ont quelque chose à apprendre à leur conjoint et à leurs enfants.
- À la rencontre suivante, un mois après, je demande systématiquement le résumé de la séance précédente afin d'activer la mémoire à long terme.

Les résultats

- 1^{er} constat: l'intérêt soutenu et la motivation qui ne se sont pas démentis: « *Je suis venue [bien que ce soit journée pédagogique] car je ne voulais pas rater la fin de l'histoire...* » ou « *Je me dis que peut-être que je croise Caroline dans la rue...* ».
- 2^e effet: l'appropriation du quartier, la connaissance des lieux et de leur histoire: « *À la place de..., il y avait...* ».
- Mais aussi comment les vieux Marolliens vivaient leur quartier / comment ces nouvelles Marolliennes le vivent aujourd'hui: par exemple l'importance du Vieux Marché qui traverse les années et les populations.

Nous nous posons la question de la rencontre des deux groupes. Est-ce une bonne idée ou une fausse bonne idée?... sachant que les Marolliennes d'origine vivent mal le changement de population de leur quartier et font preuve d'un racisme latent: «*Maintenant il n'y a plus que des Arabes dans mon immeuble.*» Peut-être faut-il attendre la fin de la seconde année du projet, quand l'expression orale des apprenantes sera plus développée et permettra une conversation, des commentaires sur les récits. Peut-être que la rencontre entre ces deux populations serait plus facile si les Marolliennes âgées rencontraient d'abord les enfants des écoles du quartier, comme nous avons l'intention de le faire.

Le projet va continuer en 2015-2016 mais beaucoup plus sur des thèmes transversaux: la guerre, la bataille des Marolles², l'esprit des Marolles.

Le succès du projet est lié à la fois aux liens que l'équipe de la bibliothèque a su créer avec son lectorat, mais aussi à ceux qui se sont établis au fil des collaborations entre la bibliothèque et le CARIA, ainsi qu'entre moi-même et les deux institutions, notamment avec l'animatrice du groupe d'alpha qui, rappelons-le, est la même depuis le début de mes interventions. Cette stabilité est un facteur important en termes de confiance et de complicité dans la réussite d'un projet.

Enfin je voudrais souligner l'aspect « intégré » de la démarche. Trop souvent l'énergie dépensée pour la réalisation réussie d'un projet se limite à celui-ci. Il me semble plus satisfaisant de faire fructifier ces efforts en pensant en termes de vases communicants pour organiser des projets qui se fécondent les uns les autres et qui s'appuient les uns sur les autres. C'est un décloisonnement et une « rentabilisation », une utilisation des budgets, de l'énergie, des résultats qui permet une logique globale d'intervention sur un quartier ou une thématique. C'est une direction qui peut se révéler riche, porteuse de cohérence et d'efficacité.

Nicole COSSIN – Il fera beau demain asbl

² Lutte urbaine vigoureuse contre des projets spéculatifs immobiliers qui, fin des années 60, voulaient faire disparaître ce quartier et déplacer la population pauvre qui y habitait. Cet épisode, qui s'est conclu par la victoire des Marolliens, a fait date dans l'histoire du quartier.

Chercher, découvrir, partager son (ou ses) identité(s)



Au départ, un groupe mixte de 15 adultes de 8 nationalités différentes qui avait pour objectif commun d'apprendre le français (le comprendre, le parler, l'écrire) et à qui nous avons proposé de réaliser cet apprentissage par le biais d'une réflexion et d'un travail sur l'identité.

Progresser en parlant, en partageant, en réfléchissant, en produisant, en choisissant..., en collaborant avec un peintre et un photographe professionnels. Nul besoin d'un talent inné ou de formation académique pour créer... et découvrir son identité.

Ce projet s'est déroulé de janvier 2012 à septembre 2013 à Lire et Ecrire Verviers.

Par Françoise PIÉRARD, Mirjana CICAČ et Charles DIFFELS

LORS DE LA RÉORIENTATION DES GROUPES FIN 2011, il a été décidé qu'il y aurait un groupe abordant le thème de l'identité. Pour s'ouvrir au monde dans lequel on vit, pour reconnaître sa place d'individu dans la société, et pour dépasser ses difficultés, il est nécessaire de faire une introspection en s'interrogeant sur soi. En puisant dans notre courage et notre volonté pour combler nos aspirations, il nous faut également un échange permanent : de l'expérience de l'autre qui nous rassure, de la force du groupe qui nous sécurise, de la constatation que la vie est une bataille par ses difficultés propres et communes à tous les êtres,...

Ce sujet nous a donné l'idée d'associer l'écriture sur soi et l'art par ses diverses expressions avec comme enjeux :

- d'aller vers autrui en se dévoiant et en acceptant l'autre dans toute sa différence (devenir plus tolérant) ;
- d'entreprendre une recherche personnelle sur soi en utilisant et en acceptant des supports culturels variés ;
- de développer l'estime de soi par les recherches et supports artistiques, et oser se dévoiler lors d'ateliers d'écriture.

La mise en place de notre travail

Chez nous, à Lire et Ecrire Verviers, les apprenants viennent 12 heures par semaine et sont accompagnés par 2 formatrices (6 heures chacune). Pour les besoins du projet, 4 à 5 heures de cours par semaine y ont été consacrées.

Dès janvier 2012, le groupe a été informé, a voté et s'est engagé à réaliser ce projet¹ tout en sachant qu'ils allaient travailler sur leur parcours de vie, leur histoire personnelle, les besoins communs à l'être humain, avec les difficultés et/ou les avantages de l'immigration, la transmission entre les générations, ... par l'utilisation de supports extérieurs, souvent méconnus, comme amorces :

- amenant à une réflexion collective pour aboutir à un travail d'écriture ou artistique individuel ;

¹ Projet financé par *Alpha-Culture* (Service de l'Éducation permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles).

- avec un retour systématique vers l'autre par une lecture ou une présentation de sa réalisation artistique;
- avec un questionnement critique construit au fil des mois par la mise en place d'un climat de confiance entre apprenants, entre apprenants et formatrices.

Le développement du projet

Tout au long de ce projet il y avait deux séries d'objectifs à poursuivre, et pour nous formatrices, à garder en mémoire.

D'une part des objectifs pour l'apprentissage du français avec l'importance de :

- garder le fil conducteur choisi par les personnes ;
- amener les trois pôles nécessaires à l'apprentissage : l'oral, l'écriture et la lecture ;
- développer des compétences personnelles pour améliorer son français dans ses besoins quotidiens par le transfert du travail réalisé en groupe dans le cadre de la formation.

D'autre part des objectifs de type artistique :

- mise en valeur de la personne par des productions artistiques ;
- apprentissage de techniques pouvant être transférées en fonction des besoins personnels ;
- partage de ses connaissances et amélioration de ses compétences ;
- prise de conscience de son potentiel artistique, être capable de..., grâce au partage des connaissances au sein du groupe et avec un artiste.

Ces objectifs permettant la naissance et le développement de soi en :

- affinant sa connaissance de soi ;
- trouvant une harmonie entre son passé, son présent et ses projets ;
- se valorisant par ses productions et par leur diffusion ;
- EN ÉTANT CAPABLE DE ... POUR ...

Le thème de l'identité

L'identité est un vaste thème, ce qui en fait une richesse pédagogique.

Pour commencer nous avons consacré plusieurs heures à créer notre définition de l'identité d'une personne... que voici :

L'identité c'est :

Une carte avec nos coordonnées administratives exactes.

Avoir une base familiale, la scolarité.

Reconnaître que chacun a son vécu, son histoire, son parcours, sa personnalité, sa vie.

Et pour finir parvenir à combler ses besoins.

Les animations artistiques permettent d'atteindre « une certaine représentation de l'esthétique » par la découverte de techniques accessibles à tous et souvent ignorées. Très vite nous avons constaté que les apprenants avaient peu de connaissances en culture générale mais qu'ils avaient plutôt un héritage culturel personnel (transmission orale et gestuelle de leurs traditions et coutumes). Une animation sur le thème de la culture proposée lors de la visite du Grand Théâtre de Verviers a permis la découverte de différents moyens d'expression artistique, qui ont par la suite aidé à la concrétisation du projet et à l'apprentissage du français.

Les 2 formatrices ont donc pris l'option de travailler le thème de l'identité :

- en utilisant diverses expressions artistiques ;
- en faisant appel à des professionnels avec leurs compétences, leurs connaissances et leur capacité d'adaptation à un public peu ou pas alphabétisé.

Concrètement, nous avons eu recours à une variété d'outils, de supports qui nous ont permis de créer des activités d'écriture, souvent initiées, en début de session :

- par un évènement, une réflexion, un besoin du groupe ou d'une partie du groupe ;
- en lien avec des moyens d'expression tels que la musique, le cinéma, la photographie, la peinture,...

Les activités développées sur le thème de l'identité

Pour mieux comprendre notre travail, **voici les activités réalisées en lien avec la question de l'identité** et amenant à une production soit collective soit individuelle :

Des actions en lien avec l'identité

Les lister, en choisir et les associer pour faire de petites phrases remplies de sens pour les apprenants, pour nous.

« Live in a day »

Le film *Un jour dans la vie*² nous a permis d'interroger toutes les personnes présentes dans les locaux de Lire et Ecrire (femme de ménage, directeur, apprenants, stagiaires, personnes extérieures,...) sur « qu'avez-vous dans les poches ? », ceci le 23 mars 2013 à 10h30. Et par groupe de deux, les apprenants ont fait des photos de chaque main.

Une porte que j'aime ouvrir

Photographier une porte de chez soi et rédiger un texte : pourquoi cette porte ?

« Né quelque part » (Maxime Le Forestier)

Après avoir écouté la chanson, s'interroger sur l'égalité de nos chances suivant le lieu de naissance.

Photos de femmes en ville

Observer les photos, en choisir une qui me touche et rédiger un texte.

La valeur d'un objet

Écriture d'un texte suivie de la visite de l'exposition de photos d'objets de Raphael Demarteau, *Projet 365*³.

À la Picasso

Réaliser son portrait et parler de son caractère : comment je me vois ?, comment tu me vois ?

2 Documentaire américain de Kevin MacDonald et Ridley Scott réalisé à partir de 80.000 vidéos envoyées par des internautes de 197 pays, dans 45 langues différentes, qui ont filmé un moment de leur journée afin de donner un aperçu de la vie des hommes en 2010 : ce qui les inspire, ce qu'ils ont dans leurs poches, ce qui leur fait peur, ce sur quoi ils s'interrogent,...

3 De janvier à décembre 2011, Raphael Demarteau a dessiné un objet par jour sur 365 papiers encollés sur des carrés de 12x12cm, d'après des photos de personnes d'ici ou d'ailleurs.

Les odeurs

Après lecture d'un extrait du livre *L'étrange voyage de Monsieur Daldry*⁴, écrire sur une odeur dont je me souviens.

Les bienfaits du citron

Un héritage traditionnel qui se décline différemment selon nos origines.

Les masques

Créer son masque comme symbole identitaire.

La transmission

Une série de questions permettant de s'interpeler sur la transmission : ce que je transmets, à qui je transmets, comment je transmets,...

Souvenirs d'enfance

S'inspirer de l'histoire racontée dans le livre *Je cherche les clés du paradis*⁵ pour évoquer ses souvenirs d'enfant.

Initiation à la peinture (10 séances de 3 heures)

Découverte artistique avec le peintre Michel Barzin essentiellement par le travail des supports, du cadrage, des formes et bien sûr de la couleur, et par l'utilisation de diverses techniques. Avec, ce qui nous paraît essentiel, un résultat en fin de chaque séance ainsi qu'une progression dans les réalisations.

La création/reproduction de mots « dessins »

Travail collectif pour représenter l'identité de notre groupe.

L'introspection à travers les 12 signes du zodiaque chinois

La découverte des 12 signes par leur lecture, puis création en sous-groupes d'un profil commun selon les signes présents dans le groupe.

Autour du temps

Prendre conscience qu'avoir le temps, pour moi c'est...

La famille

Nos priorités dans nos familles.

⁴ Roman de Marc LÉVY (Robert Laffont, 2011).

⁵ Roman jeunesse de Florence HIRSCH, illustré par Philippe DUMAS (École des loisirs, Collection Mouche, 2002).

Voici quelques productions issues de ces ateliers :

Des actions en lien avec l'identité



*Aimer mes enfants avec force.
Critiquer avec sagesse.
Consommer sans arrêt.
Transmettre suivant ses valeurs.*



« Live in a day »

Et vous qu'avez - vous dans VOS poches



La valeur d'un objet



L'année passée mon amie est partie en Turquie en vacances. Elle est restée une semaine à Istanbul. Elle s'est promenée en ville dans les magasins, les marchés et les musées, et puis elle est rentrée en Belgique. Elle m'a acheté un cadeau. C'est une écharpe. Ça me plait et c'est chaud. Je l'aime beaucoup cette écharpe parce que les couleurs noir et rouge sont mes couleurs préférées.

Songul



Voici comment moi, Guiseppa je me caractérise. Je suis bien dans ma peau, quand je rentre dans mon appartement. Je suis triste parce que ma fille fait « les murs à sa mère ». Quand je vois ma fille son visage change, elle a peur de moi.

Voici comment je te vois toi, Guiseppa tu es quelqu'un avec un humour bien particulier. Tu as l'air de te moquer de la vie continuellement, mais je crois qu'elle n'est pas toujours facile et légère pour toi. Pourtant tu la traverses de bonne humeur et avec générosité pour les autres. Tu es chaleureux comme le vin du sud et teigneux comme un pou.

À la Picasso

*Voici comment moi, Guiseppa, je me caractérise.
Je suis bien dans ma peau quand je rentre dans mon appartement.
Je suis triste quand ma fille fait « les murs à sa mère ».
Quand je vois ma fille, son visage change, elle a peur de moi.*

*Voici comment je te vois, Guiseppa.
Tu es quelqu'un avec un humour bien particulier.
Tu as l'air de te moquer de la vie continuellement,
mais je crois qu'elle n'est pas toujours facile et légère pour toi.
Pourtant tu la traverses avec bonne humeur et générosité pour les autres.
Tu es chaleureux comme le vin du sud et teigneux comme un pou.*

Les odeurs

J'aime bien l'odeur du lait de chèvre et du beurre tous les matins, l'odeur des raisins, de la menthe, l'odeur du blé chez ma grand-mère, l'odeur d'une voiture... quand je rentre au Maroc.

Zobida

Les bienfaits du citron



Frotter un demi-citron sur les tempes pour les maux de tête ou la fièvre.

La transmission

*Je parle à mes enfants de la vie de ma grand-mère
parce qu'elle m'a appris beaucoup de choses.
Je transmets la vie en famille, les origines des fêtes,
les traditions importantes parce que je veux qu'ils gardent
une partie de notre culture.*

Touria

*Je transmets à mes nièces et neveux pour que la culture
ne se perde pas ainsi que nos valeurs.*

Souvenirs d'enfance

*Je suis né dans un village en Italie
qui avait quelques habitants.
Il y avait un marchand de légumes
et une boulangerie.
Papa, il faisait de la mécanique.
Il avait une maison en vieilles briques jaunes.
La maison avait un balcon,
une chambre à coucher,
une cuisine et un salon.
Je ne me souviens pas du reste.
J'étais trop petit pour me souvenir de tout.*

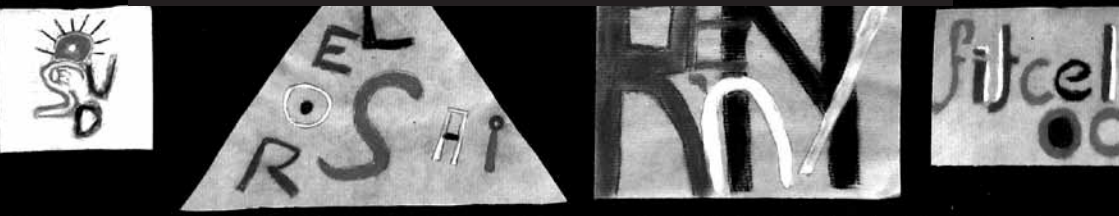
Giuseppe



La peinture avec Michel Barzin



La création/reproduction de mots « dessins »



L'exposition, montage, stress et récompense

Après ces différents thèmes abordés, compris, réalisés et analysés, il y a eu la question du comment faire la sélection des œuvres et des textes pour la préparation de l'exposition qui devait avoir lieu à Verviers dans les locaux du CRVI (Centre régional de Verviers pour l'intégration) du 6 au 26 septembre 2013.

Le groupe et les formatrices ont retracé tout le travail accompli, en tenant compte d'une première consigne qui était de présenter trois ou quatre réalisations en lien avec chaque thème abordé. Et d'une seconde: que tous les apprenants ayant participé aux ateliers durant ces 2 ans soient représentés à l'exposition.

Le choix étant fait, il y a eu un travail avec les collègues de la sensibilisation au sein de la régionale pour la création de l'affiche, la conférence de presse, le reportage à la télévision locale (Télévesdre), et le discours lors du vernissage.

Et enfin, pour le montage de l'exposition, nous avons utilisé les mêmes supports de création que tout au long des travaux, c'est-à-dire le kraft, le plexi et des matières naturelles, ce qui a permis une belle harmonie dans l'esthétique de l'exposition.

La chronologie du contenu, l'harmonie des matières utilisées, l'espace disponible ont permis de valoriser pleinement toutes les œuvres. Le perfectionnisme des apprenants et leurs connaissances personnelles de « mise en beauté » (issues de leur richesse culturelle) ont ajouté une touche supplémentaire de qualité.

Une exposition interactive... une nouveauté pour eux !

Il y a eu le premier stress lors du vernissage de l'exposition, lié à l'inconnu, à la réaction des personnes, que l'on connaît, de près ou de loin, que l'on ne sait pas situer mais qui sont là, les familles, la presse,... En second, les inscriptions aux ateliers, avec le traditionnel « qui fait quoi ? ». Puis ceux qui ne remplissent pas leur « fonction » par gêne, timidité, ou simplement peur...

LE 8 SEPTEMBRE :
JOURNÉE INTERNATIONALE
DE L'ALPHABÉTISATION

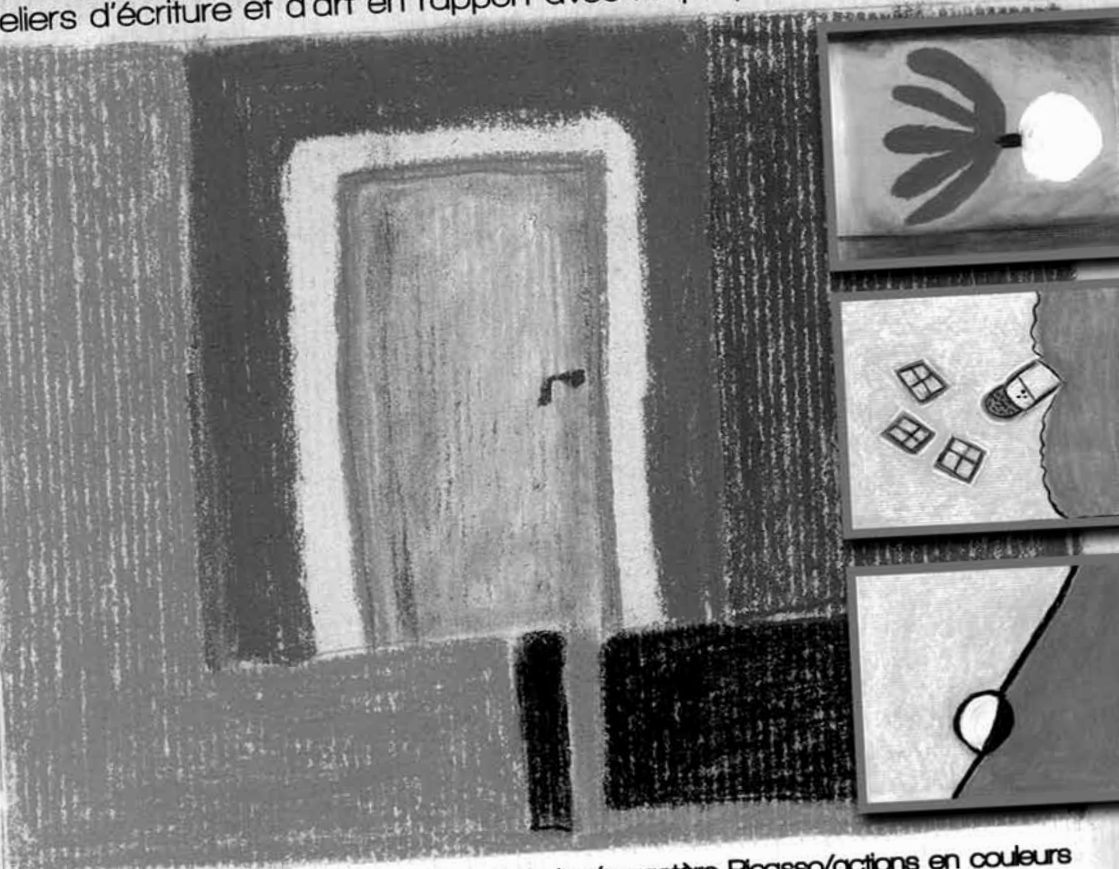


EXPOSITION : « ART ET ALPHA »

du 6 au 26 septembre au CRVI - 17, Rue de Rome

Vernissage vendredi 6 sept à 17h.

ateliers d'écriture et d'art en rapport avec l'expo pour tout groupe intéressé



Les 4 ateliers : odeurs d'enfance/transmission/caractère Picasso/actions en couleurs

Heures d'ouverture et inscriptions ateliers :
voir site «verviers.lire-et-ecrire.be»

Malgré ces « désagréments », nous avons animé une quinzaine d'ateliers, où les apprenants ont géré seuls l'ensemble des tâches. Certains étaient là pour présenter l'exposition et valoriser l'ensemble du travail produit et, chose importante, pas de « c'est moi qui l'ai fait... », mais du ressenti collectif et de l'admiration du travail accompli durant ces 2 années. D'autres avaient une bonne maîtrise de l'atelier à proposer et se chargeaient de le présenter, de faire le lien avec leurs travaux et de l'animer. Pour d'autres encore, c'était plus un travail de l'ombre, mais qu'il était important de faire et qui leur convenait sans doute très bien : la préparation du matériel, avant et après les visites.

Nous avons constaté qu'il y avait de plus en plus d'aisance dans leurs explications au fil des jours et des visites. Et aussi des « changements de rôle », des apprenants qui passaient de l'ombre à la lumière grâce à une confiance qui se développe suite aux encouragements de l'autre.

Voici le contenu des ateliers proposés, qui ont permis aux apprenants de découvrir le travail de « formateur » en les animant.

L'Atelier PICASSO

Quand les traits à la Picasso mènent aux traits de caractère...

On s'attèle d'abord à dessiner le visage de son vis-à-vis, une personne que l'on connaît bien. Deux exercices d'écriture ensuite : comment je me vois et comment tu me vois. Est-ce que l'autre me décrit tel que je me perçois ? La confrontation montre que mon identité réelle est sans doute à mi-chemin entre mes perceptions et celles d'autrui. Suis-je mon être intérieur ou celui que je montre ?

L'Atelier TRANSMISSION

Ce que l'on choisit de transmettre à la jeune génération révèle nos valeurs profondes. Mais que souhaitons-nous transmettre ? Qu'est-ce qui est vraiment important à mes yeux parmi les principes que m'ont transmis mes parents ? Qu'est-ce que la transmission ? Quels modes de transmission ? Pour qui ? Quels résultats en attendons-nous ? Quelle part laisse-t-on consciemment au libre arbitre des destinataires ?

Ici, on discute, puis on écrit au départ d'un mot clé que l'on aura murement réfléchi...

L'Atelier ODEURS D'ENFANCE

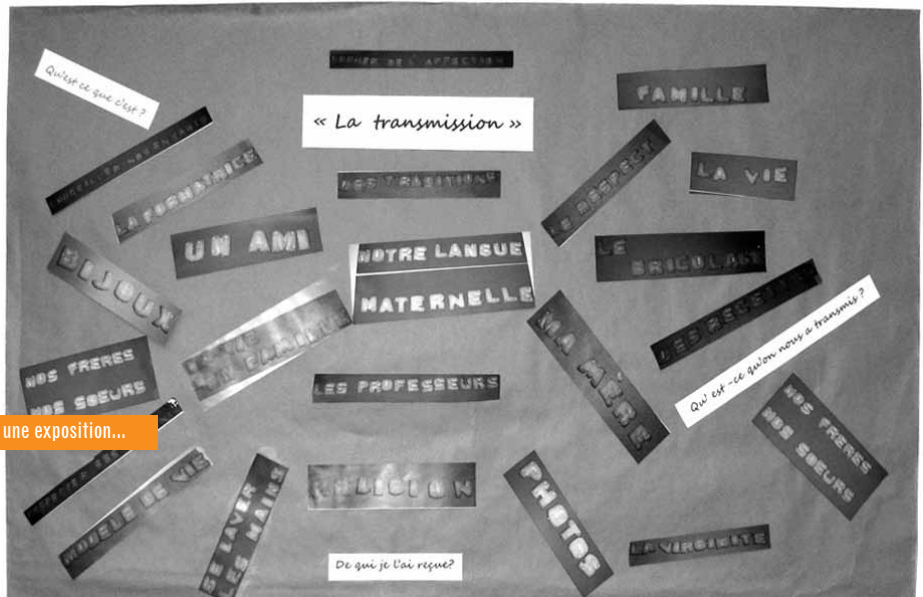
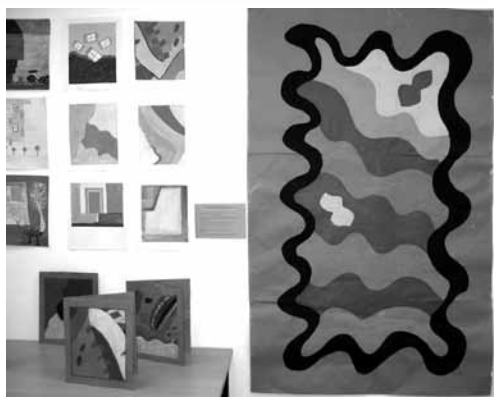
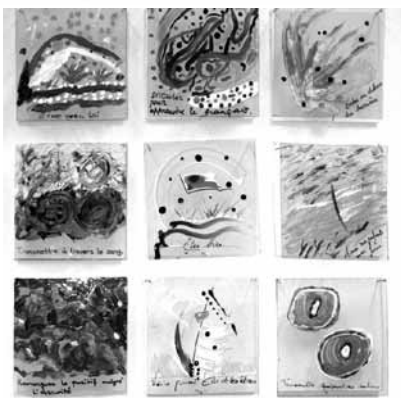
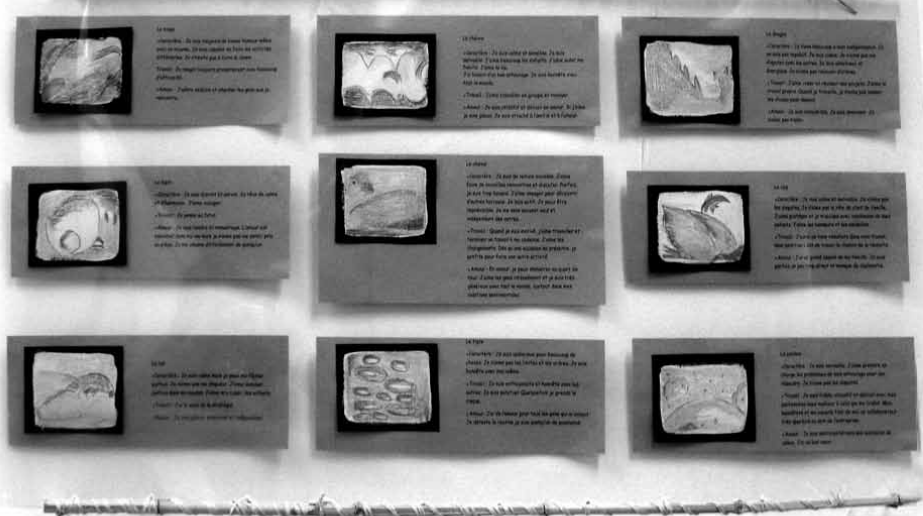
On commence par jouer avec les odeurs, on écoute un extrait choisi de *L'étrange voyage de Mr Daldry* de Marc Lévy sur les odeurs de notre enfance. On discute sur tous ces parfums d'enfance ancrés dans notre mémoire en les associant aux événements marquants de notre vie. On explore nos souvenirs, on écrit quelques phrases que l'on peut ensuite partager...

L'Atelier ACTIONS EN COULEURS

À partir d'amorces (verbes en rapport avec l'identité accompagnés d'une préposition: Communiquer pour... Avancer avec... Parler comme...), on crée des phrases. En parallèle, on produit par la technique de l'acrylique des réalisations transparentes et abstraites. On les associe par la suite avec l'écrit. Cette démarche est riche parce qu'on sort de la représentation fidèle, on se permet des interprétations symboliques, on approfondit sa pensée.

En résumé, un vernissage, trois semaines d'exposition, une série d'ateliers ouverts à tous et petit cadeau-surprise: une proposition de l'Académie des Beaux-Arts de Verviers... On vous en parlera plus loin.





... une exposition...



... et des ateliers.

Évaluer, évaluons, évaluation,...

Quelques difficultés identifiées au départ chez les apprenants :

- le manque de connaissances de notre culture (littérature, musique, théâtre, cinéma, arts plastiques) ;
- peu de liberté de parole, manque de tolérance liée d'une part à la religion et d'autre part à l'origine (valeurs, culture, histoire personnelle...).

Nous avons également constaté que les apprenants n'étaient pas toujours à l'aise face aux supports artistiques proposés car ils ne font pas partie de leur quotidien et de leur approche culturelle.

En tant que formatrices, nous dirions au terme du parcours que l'utilisation de ce type de supports a permis aux apprenants :

- d'atteindre une certaine liberté dans l'écriture, avec amélioration du sens par une bonne formulation de la phrase (ils parlent d'eux et de leur vécu), ainsi qu'une découverte du code de la langue écrite ;
- de découvrir des formes de culture artistique méconnues par des lectures variées abordant des thèmes en lien avec l'identité de l'être humain ou sa propre identité ;
- d'améliorer leur oral pour pouvoir se positionner sans rester dans le jugement (ouverture d'esprit sur la différence de l'autre pour amener à une plus grande tolérance) ;
- de consacrer durant les quatre derniers mois de l'année un quart des heures de formation à la peinture (avec un professionnel).

Mais également :

- Le changement chez la plupart des apprenants est évident. Malgré leurs réticences de départ (« *Je vais vers quelque chose d'inconnu, j'ai peur, je ne connais pas, à quoi ça sert... ?* »), les apprenants ont manifesté une très grande satisfaction après le chemin parcouru, se sentaient fiers de leurs œuvres, de leurs productions et ont constaté la grande pertinence du travail effectué. Quant à l'apprentissage du français, ils arrivent à se détacher plus qu'avant de leur parcours personnel, ils sont capables d'échanger avec une certaine « autodérision » en découvrant les écrits des autres sur eux-mêmes.
- La découverte du plaisir pour soi, par le biais d'une animation artistique, est également importante à relever. Le groupe s'est montré en demande de

découverte picturale, ce qui n'a pas toujours été le cas lors des premières activités avec le peintre.

— Certains se sont ouverts à un autre regard vers le monde extérieur qu'ils s'approprient et réinvestissent lors des animations aussi bien artistiques que linguistiques.

Le ressenti des participants

Souvent l'inconnu amène du stress, ça été notre cas à tous.

L'inconnu permet quand on s'y intéresse d'apporter beaucoup de belles découvertes, faire de la peinture avec des œufs, de l'huile et des pigments, utiliser des pastels, de l'acrylique..., apprendre les proportions, les formes, les couleurs, et tout ceci avec les conseils de Michel [Barzin].

Avant on se sentait incapables de réaliser une peinture. Avec les explications des formateurs et sans doute de la patience, de la volonté et notre persévérance, nous y sommes tous arrivés, tous nous avons progressé, et nous avons le désir de continuer dans cet inconnu devenu connu.

En parallèle, on a chaque fois écrit, et souvent écrit en parlant de soi, sur soi. Ça nous a permis de prendre de l'assurance, de la confiance. Avec toutes ces activités artistiques, on se sent plus à l'aise, on s'exprime mieux. Avant on vivait dans l'insécurité dès qu'on devait aller demander quelque chose à l'extérieur, ça nous semblait impossible, maintenant on peut le faire seul, on ose.

Les moments de peinture sont des moments de détente, ça nous relaxe, les soucis s'oublient et le moral va mieux. Les visites ont permis d'améliorer notre connaissance de la culture belge : les musées, les expositions, les balades, le cinéma. C'est enrichissant pour soi et ça valorise nos connaissances artistiques.

Nous avons passé une année et demie à travailler, écrire, lire, partager, essayer, se découvrir, s'encourager et aussi s'étonner, se féliciter... sur nos résultats, nos réalisations... On a formé un groupe où on se sent bien, enrichis par le respect de l'autre et de sa culture, l'entraide... On a pu aussi tester et développer notre capacité pour devenir plus tolérants. Et tout ceci, peut-être grâce au travail de chacun, mais lié au partage de nos identités.

Nous avons découvert des mots, des techniques, des lectures, pour donner un plus à nos vies et c'est quelque chose d'énorme.

Zula, Zobida, Songul, Louiza, Touria, Fouzia, Rahed, Hayrye, Phetsamone, Parfaite, Mina, Espérance, Giuseppe, Mohamed, Ruth, Frédéric, Maryam, Yeliz, Touria, Elizar, Nexhat

De cette évaluation collective, chacun s'est réapproprié des mots, des parties de phrases ou une phrase par ci par là pour la reformuler au JE :

Je me sentais incapable de réaliser des peintures, j'ai souvent peur de l'inconnu ça m'apporte du stress. Pour moi, il y a beaucoup de belles découvertes, je suis content de mes activités artistiques, je me sens plus à l'aise, les visites pour moi m'ont permis d'améliorer la connaissance de la culture belge.

Mohamed

J'apprends les proportions, les formes, les couleurs, et tout ceci avec les conseils de Michel. Avant je me sentais incapable de réaliser une peinture sans les explications des formateurs. J'ai progressé et j'ai le désir de continuer dans cet inconnu devenu connu. J'ai chaque fois écrit et souvent écrit en parlant de moi. Je vivais dans l'insécurité dès que je devais aller demander quelque chose à l'extérieur. Ça me semblait impossible, maintenant je peux le faire seule, j'ose.

Songul

*Ça m'apporte beaucoup de belles découvertes.
Je prends de l'assurance, de la confiance.
J'ai écrit en parlant de moi.
Moi je m'exprime mieux.
J'ai connaissance de la culture belge.
Je partage nos identités.*

Giuseppe

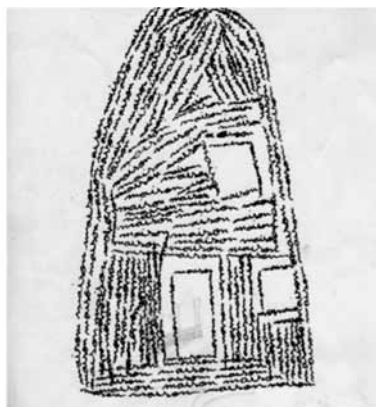
*J'améliore ma connaissance de la culture belge.
J'ai pu aussi tester et développer ma capacité pour devenir plus tolérante.
J'ai souvent écrit en parlant de moi.*

Louiza

Quelques suites et participations bien méritées

Ces activités ont donné l'envie de présenter l'exposition dans d'autres lieux. La plupart des participants ont aussi émis le souhait de poursuivre ce type de projet basé sur les diverses expressions. Alors voici ce qu'il en est :

- Certains ont fait des démarches personnelles pour continuer à peindre chez eux ou dans le but de s'inscrire à des cours de peinture ou de dessin.
- Certaines réalisations artistiques des apprenants avec le peintre Michel Barzin ont été reprises et utilisées pour la création de l'invitation à la journée « portes ouvertes » de Lire et Ecrire, le 21 décembre 2012, et ce pour la plus grande fierté de tous. Et oui : tout le monde était fier de tout le monde.
- Et le cadeau-surprise : une exposition avec les élèves de l'Académie des Beaux-Arts de Verviers. Cette exposition reprenait des travaux réalisés par le groupe de Lire et Ecrire durant les 2 années d'ateliers, des travaux des élèves de l'Académie, ainsi que des travaux réalisés par les élèves et nos apprenants lors d'un cours de dessin collectif commun avec Raphaël Kirkove, professeur de dessin. Le thème proposé était d'associer dessin et mots.
- La présentation du travail réalisé, exposition des originaux ou photos lors du Printemps de l'alpha, en juin 2014 à Liège.
- La présentation du travail par une des formatrices dans le cadre d'un atelier Grundtvig, organisé par Peuple et Culture en mai 2014 à Marseille. Le thème de la rencontre était « l'action culturelle dans un processus de lutte contre l'illettrisme : enjeux, partenariats, pratiques ». Notre projet y avait toute sa place !



Françoise PIÉRARD, Mirjana CIGAK
et Charles DIFFELS, formatrices/teur
Lire et Ecrire Verviers

Balises pour la mise en œuvre d'une pédagogie du projet émancipatrice



Des associations comme Le GRAIN réfléchissent de longue date à la pédagogie du projet et à la question de l'émancipation. En 1980, déjà !, était publiée la première édition de son livre *Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire*¹, qui définissait ce que peut être une pédagogie favorisant la libération des groupes dominés et présentait les courants pédagogiques qui la rendent possible, dont la pédagogie du projet.

L'article qui suit est une composition réalisée à partir d'extraits de textes plus récents du GRAIN, complétés par des textes du CESEP, dans la perspective d'établir un pont entre projet politique et pratique pédagogique en milieux populaires et faiblement scolarisés.

Par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Ouvrage à la fois politique et pédagogique, théorique et pratique, publié aux Éditions Vie Ouvrière et réédité en 1985 chez le même éditeur. Cet ouvrage reprend et développe le contenu d'une brochure intitulée *La pédagogie du projet, une pédagogie de la libération*, publiée antérieurement (1977) par Le GRAIN en autoédition.

SI L'ON SE RÉFÈRE AU CONTEXTE HISTORIQUE présenté par Francis Tilman, le courant de la pédagogie du projet s'inscrit, en Europe occidentale, dans la période des Trente Glorieuses (1945-1974), période de quasi plein emploi, de mobilité sociale ascendante et de réduction des inégalités sociales. Ce courant valorisait essentiellement l'individu autonome, mais aussi l'acteur social qui, collectivement, peut influencer le futur. On parlait alors d'avenir ouvert, de transformation, d'innovation, de créativité, d'épanouissement personnel. Dans cette perspective de société en mutation et en développement, les pédagogues de gauche se sont emparés de la pédagogie du projet pour en faire un instrument de contestation et d'émancipation. Pour eux, les changements dans les milieux populaires ne peuvent se produire que si les intéressés prennent eux-mêmes leur destin en main. « *La pédagogie du projet apparaît donc comme la didactique qui permet d'expérimenter, d'abord à petite échelle, dans le cadre d'institutions de formation, cette démarche collective et, à travers cette expérience, d'acquérir des convictions, des attitudes et des savoir-faire pour s'impliquer efficacement dans l'action de transformation.* » (1)²

Le concept d'émancipation

« *L'émancipation est, dans sa version minimale, une libération d'une autorité, d'une servitude, d'un pouvoir.* ». Dans la foulée, F. Tilman propose de préciser cette définition dans une perspective plus assertive : « *L'émancipation est le pouvoir d'augmenter son emprise sur son environnement économique, social et culturel, et si possible pouvoir agir pour transformer cet environnement. Autrement dit, c'est la possibilité de sortir d'une domination.* » (1) Toute pratique pédagogique n'est donc pas nécessairement, et tant s'en faut, émancipatrice.

Les critères d'une pédagogie émancipatrice

Selon Francis Tilman et Dominique Grootaers, il est possible d'analyser toute démarche pédagogique au regard de critères qui la caractérisent, afin

² Voir en fin de texte les références des analyses qui ont servi à la réalisation de cet article (pp. 76-77). Les chiffres entre parenthèses dans le texte renvoient à ces références (numérotées).

de juger du caractère émancipateur ou non de l'action menée. Ces critères sont les suivants :

– *« Une pédagogie est émancipatrice si elle modifie les représentations de l'avenir, en rompant avec l'absence de perspective ou avec une vision fataliste du destin probable.*

Pour pouvoir réaliser un projet, donc pour exister en tant qu'auteur de sa vie, il faut se donner un avenir, il faut croire qu'un lendemain différent et meilleur qu'aujourd'hui est possible. (...) Le travail de pédagogie émancipatrice consiste, entre autres, à construire un imaginaire mobilisateur avec les intéressés.

– *Une pédagogie est émancipatrice si elle modifie les représentations des logiques sociales actuellement à l'œuvre, rompant avec la vision selon laquelle il s'agit de forces inéluctables.*

Pour agir, (...) il est nécessaire de pouvoir analyser la réalité et décoder les mécanismes qui y opèrent. (...) En d'autres termes, la pédagogie émancipatrice donne aux publics dominés les moyens intellectuels d'analyser leur condition, leur position sociale, leurs représentations, les institutions fréquentées ou susceptibles de l'être. Elle replace cette analyse dans une lecture globale de la dynamique de la société.

– *Une pédagogie est émancipatrice si elle modifie les images que l'individu ou le groupe dominé a de lui-même, de ses capacités, de ses compétences, de ses potentialités.*

(...) Trouver une assise, augmenter sa confiance en soi, découvrir ses ressources virtuelles qui ne demandent qu'à s'exprimer, percevoir que l'on n'est pas limité à être celui qu'on est pour le moment, se rendre compte que l'on peut beaucoup plus qu'on ne le croit et être persuadé que ses capacités peuvent encore croître si on le veut, voilà autant de buts importants à atteindre pour une pédagogie émancipatrice.

– *Une pédagogie est émancipatrice si elle outille les personnes pour les rendre capables d'agir efficacement.*

Toute une série de compétences doivent être stimulées: ouvrir des possibles, imaginer des opportunités (...); définir des buts à atteindre; élaborer des stratégies, mobiliser des ressources pour les mettre en œuvre;

planifier une activité; évaluer et réajuster son déroulement; etc. Il s'agit là, en somme, d'une série de compétences requises pour mener à bien des projets.

– Une pédagogie est émancipatrice si elle développe les mécanismes intellectuels de base.

L'accès aux objectifs qui précèdent présuppose un minimum de savoir-faire cognitif. Lire, écrire, calculer, certes, mais aussi manipuler les mécanismes mentaux de base comme induire, déduire, comparer, synthétiser, analyser, formaliser, vérifier, avoir de la méthode, etc. : ce sont là les outils de l'exercice de la raison indispensables pour la mise en œuvre de l'émancipation.

– Une pédagogie est émancipatrice si elle développe des capacités de communication et d'expression, si elle entraîne à la prise de parole (sous toutes ses formes, et donc pas seulement verbale) et à l'écoute correspondante, si elle développe une certaine maîtrise affective et émotionnelle.

De tels apprentissages se réalisent le plus souvent en se greffant sur les autres objectifs poursuivis par la pédagogie émancipatrice: ils se réalisent à l'occasion du développement de la confiance en soi, de la maîtrise intellectuelle, de la capacité de définir et de mener un projet d'action, (...), etc. L'entraînement à la communication et à l'expression, tout comme l'acquisition de la maîtrise émotive et affective, peuvent aussi faire l'objet d'ateliers spécifiques.

– Une pédagogie est émancipatrice si elle permet aux dominés de construire une nouvelle identité, tout à la fois en continuité et en rupture avec leur ancienne personnalité et en articulation avec leur projet et leur environnement.

Enfin, s'émanciper et se dégager de ses différentes tutelles, c'est changer de personnalité, c'est redéfinir son identité. C'est vrai tant pour un individu que pour un groupe social. (...) Au-delà des apprentissages partiels évoqués plus haut, il s'agit d'amener chaque individu, en relation avec les autres dans le cadre des groupes où il est impliqué, à se voir sous un regard nouveau, à la fois comme héritier du passé, assumant pleinement d'où il vient, et à la fois comme désireux de construire un avenir différent dans lequel il sera plus pleinement lui-même. (...)» (2)

Un dernier critère... le plus déterminant

En lien avec ce qui précède, F. Tilman et D. Grootaers présentent un critère supplémentaire caractérisant une pédagogie émancipatrice, le plus essentiel à leurs yeux et indissociable de tous les autres critères : le développement de la solidarité. « *Une pédagogie émancipatrice passe par l'acquisition voulue, organisée, outillée et systématisée de comportements de solidarité.* » Si une pédagogie se veut émancipatrice, l'apprentissage de la solidarité doit commencer au sein de la formation elle-même, en mettant en œuvre des pratiques pédagogiques qui favorisent les interactions solidaires et qui œuvrent à la réussite de tous : « *La pédagogie émancipatrice serait en quelque sorte une pédagogie de la réussite réinvestie collectivement ou de la réussite 'mutualisée'.* » (2)

Au moins deux cas de figure d'émancipation peuvent être envisagés, du point de vue des personnes en formation. Ils font tous deux appel aux valeurs et aux comportements de solidarité qui viennent d'être évoqués :

1. La formation permet à la personne de sortir individuellement de sa condition de domination et de monter dans la stratification sociale (mobilité sociale ascendante). Cette mobilité ne sera émancipatrice que « *si la personne qui en bénéficie reste en lien avec son milieu d'origine et cherche, d'une façon ou d'une autre, grâce à ses nouvelles compétences et ses nouveaux acquis, à faire sortir ses pairs de son ancien groupe d'appartenance des conditionnements qui les aliènent et dont elle a pu elle-même se libérer.* »
2. En lien avec sa formation, la personne ne s'inscrit pas dans un processus d'ascension sociale mais, tout en restant dans son groupe d'appartenance d'origine, cherche à transformer pour elle-même et pour ses pairs les conditions sociales de vie. « *Ce genre de transformation va généralement de pair avec une implication pour une modification des contraintes de l'environnement à la source de la situation inacceptable, avec un certain engagement, direct ou indirect, pour améliorer et rendre moins injuste la situation de ses proches ou de ses collègues.* » (2)

Profondeur et radicalité

Les mêmes auteurs précisent « *qu'il ne faut pas que tous les critères se trouvent rassemblés pour que le caractère émancipateur soit présent. L'existence de quelques-uns suffit* ». L'important est de les travailler en profondeur : « *travailler sur toutes leurs dimensions sous-jacentes* ». Et les travailler dans la radicalité : pour qu'il y ait émancipation, il faut « *viser la conscientisation qui exige une remise en question de ses représentations habituelles* »³. (1)

Projet et pédagogie du projet

Reprenons la définition du GRAIN extraite de son livre *Le défi pédagogique* : « *Le projet est une tâche, définie et réalisée en groupe, issue d'une volonté collective, aboutissant à un résultat concret, matérialisable et communicable, présentant une utilité sociale.* » Par rapport à la plupart des définitions que l'on peut trouver par ailleurs, l'intérêt principal de celle du GRAIN est qu'elle met l'accent sur l'utilité sociale du projet. Par contre, elle ne parle pas des apprentissages à mettre en œuvre à travers la réalisation d'un projet, condition pourtant nécessaire pour qu'on puisse parler d'action pédagogique. Pour qu'il y ait pédagogie du projet, il faut en effet que des apprentissages puissent être générés à travers la réalisation du projet. En incluant cette dimension, nous aboutissons à une définition qui ressemble à celle-ci : la pédagogie du projet est une pédagogie qui permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'un projet, choisi, défini et réalisé par le groupe, aboutissant à un résultat concret, communicable et présentant une utilité sociale⁴.

³ Voir à ce propos la différence entre information, sensibilisation et émancipation dans : Francis TILMAN, *Information - sensibilisation - conscientisation : quelle communication pour l'émancipation ?*, Le GRAIN asbl, novembre 2005 (article téléchargeable : www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=category&id=9&Itemid=103).

⁴ Nous renvoyons ici à l'article de M.-A. Médioni qui, partant de la définition du GRAIN, traite de la question centrale des apprentissages en pédagogie du projet (pp. 18-26).

Quelques balises... à ne pas perdre de vue

Poursuivons à présent en reprenant quelques apports de Cécile Paul (CESEP) et de Francis Tilman (Le GRAIN) qui permettent de poser cinq jalons pour la mise en œuvre de la pédagogie du projet.

Envisager le projet comme un processus

S'appuyant sur Dias de Carvalho, Cécile Paul dit que pour sa mise en œuvre, le projet demande « *la mise en place d'une véritable stratégie. Dias de Carvalho⁵ l'exprime en ces termes: 'Si un projet exprime un idéal, il ne s'épuise pas en celui-ci. Un projet comprend aussi une stratégie: la stratégie décode et déploie les grands objectifs des idéaux sous la forme de fins développées selon des étapes précisées en accord avec les moyens disponibles. En peu de mots: la stratégie rend réalisable l'idéal.'* (...) *L'élaboration d'un projet est donc d'abord un processus, une démarche lente et progressive de construction ou d'élaboration et non un 'produit' ou un état stable acquis à un moment donné. Dans l'action, la distinction entre ces deux usages courants du concept de projet est importante: il ne s'agit pas seulement de parler de l'objectif fixé ('projet-produit') mais bien plus fondamentalement du chemin parcouru pour atteindre un but identifié à un moment donné. Cette approche du 'projet' permet d'en montrer le potentiel d'évolution et de développement, ainsi que le caractère dynamique et ouvert fait de va-et-vient constants entre des périodes d'élaboration, de construction et de réalisation de plans d'action, et des moments de réflexion, d'analyse et de remise en question.* » (3)

Prendre en compte le contexte

C. Paul pose le constat suivant: « *De par ses propres fonctionnements, la société réduit de facto de façon très importante les perspectives d'avenir de nombreuses personnes, groupes ou organisations. La mise en œuvre unilatérale de la démarche de projet dans certains cadres particuliers (travail,*

⁵ Adalberto DIAS de CARVALHO, *Du projet à l'utopie pédagogique*, in Marc BRU et Louis NOT (dir.), *Où va la pédagogie du projet ?*, Éditions Universitaires du Sud, 1991 (2^e édition), p. 327.

insertion, vie communautaire), ou sa valorisation comme mode d'action à privilégier pour participer à la vie de la société, pose notamment la question fondamentale de la pertinence de ce type de dispositif d'action dans un contexte de 'liberté contrainte'. »⁶ (3)

En conséquence, mettre en œuvre un projet nécessite de se questionner au préalable sur les capacités de l'environnement à accueillir ce projet et à le faire exister de manière effective, ainsi que sur les espaces de liberté d'action que nous pouvons nous approprier dans le cadre des orientations et des moyens octroyés à travers la mise en œuvre des politiques publiques dont nous dépendons.

Parallèlement, « *travailler la pédagogie du projet avec des individus et/ou des groupes n'a un intérêt et ne peut donner lieu à des effets positifs en termes d'action qu'à condition que cette démarche reste fondamentalement libre, volontaire, et tienne compte du rythme de chacun.* » (4) « *Le caractère libre et non contraint du projet implique également que l'individu et/ou le groupe soit dans un environnement ouvert et qu'il puisse, par moments, disposer de moments de calme et d'analyse, et de moments dits de 'non-projet'.* » (3)

Avoir à l'esprit la dimension culturelle de la notion de projet

Toujours selon C. Paul, « *il est important de rappeler que le concept de projet [tel que nous le concevons et appliqué au domaine pédagogique] est avant tout 'occidental' et qu'il fait référence à une certaine forme de rationalité dans sa mise en œuvre. Ce concept, somme toute assez jeune si on se réfère à l'humanité, ne concerne qu'une des façons de penser et de préparer l'action. Il est des moments, des situations, où cette façon de structurer les intentions dans le temps en vue de les faire advenir n'est pas forcément la plus appropriée. Il est des cultures où cette forme de pensée n'existe pas. Il est également des cultures [ou des contextes sociopolitiques] où cette forme de pensée ne s'autorise pas.* » (3)

6 On pense ici notamment à la formation sous contrainte dans le cadre de l'État social actif. Voir : **Se former : libéré ? contraint ?**, *Journal de l'alpha*, n°198, 3^e trimestre 2015 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja198).

Tout comme la précédente, cette réalité nécessite de se poser quelques questions préliminaires à la mise en chantier d'un projet dans un groupe dont (tous) les membres ne sont pas familiarisés, en phase avec la notion et la pratique du projet: Comment faire pour que ce travail prenne sens à leurs yeux? Comment réagir face aux blocages éventuels? Comment développer leur motivation?

Être conscient des ruptures auxquelles les apprenants vont être confrontés

Dans le même ordre d'idée, F. Tilman dit que *« la pratique du projet avec les milieux populaires est une pratique de rupture culturelle (...). Rupture dans l'image de soi, dans la façon d'envisager sa condition, son avenir. Rupture dans la conception du temps obligeant ce public à passer d'un temps vécu au jour le jour à une conception du temps vécu comme un investissement (on fait des efforts aujourd'hui pour un rendement, en partie hypothétique, futur). Rupture parfois, au moins en partie, avec le milieu d'origine qui continue à fonctionner, avec bon sens, selon les anciennes représentations. (...) Ces ruptures inhérentes à l'exercice du projet en milieux populaires ne sont pas toujours faciles à vivre pour le public, ni faciles à gérer pour les formateurs ou les travailleurs sociaux. »* (1)

Il poursuit: *« Il y a donc un équilibre à trouver dans les stratégies à mobiliser, tout d'abord pour dépasser les résistances qui ne manqueront pas de se faire jour car rompre, même modestement, avec ses habitudes, ses repères, ses représentations, ses valeurs, n'est jamais chose aisée; ensuite pour sécuriser le public que l'on embarque sur des chemins inconnus; et enfin pour éviter de trop galvaniser certains qui pourraient pousser la rupture trop loin et dès lors se retrouver en rupture de société ou simplement des perpétuels mécontents qui deviennent vite des aigris. »* (1) Si mettre en œuvre un projet émancipateur nécessite de s'aventurer dans une instabilité, souvent inconfortable, il est tout aussi impératif qu'en fin de parcours le groupe et les individus qui le composent aient retrouvé une nouvelle stabilité, sans laquelle il n'y aurait pas de réelle émancipation.

Œuvrer à réduire les inégalités sociales de compétences

Pour ce cinquième jalon sur la question des compétences, revenons aux propos de Cécile Paul: « *Le processus du projet demande la mise en œuvre de compétences nombreuses et exigeantes. On est donc aujourd’hui en droit de s’interroger: tous les individus, toutes les organisations, tous les groupes sociaux sont-ils sur un même pied d’égalité quant à la mise en œuvre d’une démarche?* » (4)

La réponse est clairement non. En pédagogie du projet, vu qu’il s’agit de travailler collectivement à la réalisation d’un objectif commun, concret et tangible, c’est logiquement le projet qui est prioritairement le critère de constitution du groupe, plutôt que le niveau de compétences des participants. Comment dès lors donner « *accès à tous les acteurs à la fois aux apprentissages de base indispensables à l’exercice de cette démarche, mais aussi, intrinsèquement, à une meilleure compréhension de l’environnement institutionnel qui est le leur et de son fonctionnement? Au risque, si cela s’avérait absent, de créer un fossé important entre acteurs selon leurs capacités et compétences à pouvoir s’y impliquer.* » (4)

De nombreuses compétences devront donc être travaillées pour outiller les membres du groupe afin que certains ne se retrouvent pas, à un moment ou l’autre, ‘bloqués’ dans leur participation au projet: « *Pour un individu ou un groupe, mettre en route un projet, évaluer sa faisabilité, faire des choix, se représenter l’avenir, élaborer et évaluer différentes stratégies demande une maturation cognitive, relationnelle, mais également l’acquisition de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui ne sont en rien totalement innés. (...) Dans les faits, mettre en œuvre le projet implique donc pour un individu ou un groupe au minimum de connaître et de pouvoir mobiliser les compétences et attitudes nécessaires. Et celles-ci sont nombreuses: être curieux de l’environnement et en avoir une bonne connaissance (aller chercher l’information, la comprendre, l’analyser); avoir la capacité de se projeter dans le temps, dans l’environnement et dans l’espace (représentations); avoir la capacité de lier passé, présent et futur (analyse, remise en question); être capable de structurer, planifier; pouvoir se construire un cheminement sur le moyen et le long terme (stratégie); disposer de compétences particulières à la négociation, à l’argumentation, à*

la mobilisation; se connaître et se reconnaître des atouts pour évoluer (image de soi); être capable d'autocritique et de remise en question, maîtriser un minimum d'outils de l'évaluation... » (3)

F. Tilman et D. Grootaers identifient pour leur part une compétence centrale pour l'émancipation, le développement cognitif ou 'apprendre à apprendre' (5), compétence qui peut être travaillée et mise en application dans le cadre de la réalisation de projets.

Le développement cognitif : une condition pour l'émancipation

« Le développement cognitif vise le développement d'un ensemble de compétences requises pour s'approprier des connaissances en vue de les mobiliser pour la compréhension du monde, l'échange et la communication avec les autres, la résolution de problèmes ». (5) L'autonomie personnelle et l'agir collectif, deux dimensions essentielles de l'émancipation, requièrent en effet de pouvoir réfléchir et raisonner avec rigueur, exercer son intelligence dans l'action.

Selon F. Tilman et D. Grootaers, le développement cognitif comporte quatre dimensions :

– **Une prise de conscience** de ses propres difficultés à réfléchir efficacement sans se voiler la face (en en minimisant la portée, en l'expliquant par la fatalité, en recourant à des stratégies de contournement ou de compensation...). Une prise de conscience également que ces difficultés sont le résultat d'une injustice liée aux inégalités sociales, cette conscientisation suscitant de l'indignation, voire de la révolte.

– **De nouveaux regards** sur l'intelligence permettant de lever les obstacles au développement de l'intelligence cognitive. Il s'agit pour les personnes en situation de domination, et particulièrement pour les laissés-pour-compte d'une véritable formation, de passer de la croyance en une intelligence comme 'capacité brute' et le savoir comme 'découverte spontanée, globale et immédiate' à une appréhension de l'intelligence comme 'potentiel à travailler' et du savoir comme 'résultat d'une construction, d'un tâtonnement'.

– **Un entraînement collectif** aux mécanismes intellectuels de base. La dimension collective est essentielle parce que les activités à mettre en œuvre sont des activités ouvertes, susceptibles de plusieurs réponses, permettant une mise en comparaison des réponses et une confrontation des procédures mises en œuvre, ainsi qu'une conscientisation des différents modus operandi. Cette mise en commun permet au groupe de choisir la réponse la plus adéquate, pour ensuite déterminer avec rigueur les critères qui permettent de penser que c'est effectivement la meilleure. Elle permet également à chacun d'adopter, parmi les différentes procédures, celle avec laquelle il se sent le plus à l'aise (parce qu'il la maîtrise).

– **La découverte de l'analogie** du fonctionnement intellectuel. Cette découverte « *que l'intelligence est partout à sa place et qu'elle est du même type dans de multiples situations* » ouvre à la possibilité de se détacher de la situation particulière de la formation et de faire le transfert des compétences nouvellement acquises dans de multiples situations de vie et professionnelles.

La mise en œuvre de démarches visant le développement cognitif ne peut se faire que dans un cadre collectif, comme cela a déjà été dit à propos de l'entraînement collectif. Ainsi, la prise de conscience en groupe de ses difficultés cognitives permet une mise en commun des vécus individuels et le passage d'une dimension individuelle à une dimension collective dans l'analyse des causes des difficultés conscientisées. Et concernant l'entraînement des mécanismes intellectuels de base, « *au-delà de son intérêt pour l'efficacité de l'apprentissage, l'apport du groupe a également une vertu symbolique. Il démontre l'intérêt qu'il y a à rechercher ensemble à s'en sortir, à s'appuyer sur l'aide des autres, à faire de l'apprentissage l'occasion d'une expérience de solidarité* ». (5)

Enfin, dans ce type de démarches, le rôle du formateur est fondamental. C'est lui qui accompagne, interroge, encourage les apprenants dans leur prise de conscience du fonctionnement de leur intelligence. C'est à lui aussi qu'il revient de mettre en œuvre des activités pédagogiques pour entraîner les nouvelles capacités cognitives et proposer des extensions de situations pour développer l'analyse analogique et les compétences de transfert.

Et maintenant ? Oser se lancer...

À la lecture de ce qui précède, mettre en œuvre une réelle pédagogie du projet peut paraître bien exigeant. Mais tout comme il n'est pas nécessaire que tous les critères d'une pédagogie émancipatrice soient présents pour se reconnaître de cette pédagogie, il n'est pas nécessaire que les transformations projetées soient de grande ampleur, ni que la démarche pédagogique mette en travail les multiples compétences liées au développement cognitif. C'est dans l'addition, la multiplication des petits pas, des projets à dimension réduite, des petits combats que le changement se construit.

Sylvie-Anne GOFFINET

Lire et Ecrire Communauté française

Composition réalisée à partir de :

(1) Francis TILMAN, **Pour une pédagogie du projet émancipatrice**,
Le GRAIN asbl, juillet 2006, article téléchargeable sur le site :
www.legrainasbl.org (> Publications > Analyses)

(2) Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS,
**La pédagogie émancipatrice dans le cadre des formations d'insertion
socioprofessionnelle : définitions**, Le GRAIN, octobre 2009,
également téléchargeable (sur la même page)

*Un second article des mêmes auteurs, **La pédagogie émancipatrice dans le
cadre des formations d'insertion socioprofessionnelle : pistes pratiques**,
propose, pour chacun des critères retenus dans la définition de la pédagogie
émancipatrice, des moyens et des stratégies pédagogiques pour
les rencontrer, valables en ISP mais aussi en EP.*

(3) Cécile PAUL, **Le concept de projet, petite analyse critique
d'un terme omniprésent**, in *Articulations*, CESEP, n°38,
septembre-octobre-novembre 2009, pp. 2-3, téléchargeable sur le site :
www.cesep.be (> Analyses et études > Pratiques de formation)

(4) Cécile PAUL, **La pédagogie du projet : des questions éthiques essentielles**, in *Articulations*, op. cit., pp. 4-5, également téléchargeable (sur la même page)

(5) Francis TILMAN et Dominique GROOTAERS, **Le développement cognitif ou 'apprendre à apprendre' : un enjeu d'émancipation**, Le GRAIN, novembre 2009, téléchargeable sur la même page que les deux premières références

*Un article complémentaire, **Les compétences du développement cognitif**, explore les différentes dimensions du développement cognitif, soit les compétences à développer chez les 'victimes' du système scolaire et les groupes sociaux dominés en général afin qu'ils puissent à leur tour devenir autonomes et acteurs de leur vie.*

« Pænsen l'exil »

Un projet de transformation de soi, des autres



Depuis plusieurs années, Cultures&Santé, association d'éducation permanente, se met annuellement en résidence dans deux associations bruxelloises pour accompagner un de leurs groupes Alpha/FLE dans la réalisation d'un projet collectif. Ce type d'accompagnement pédagogique repose sur le postulat que c'est dans l'action, la création et l'échange que les apprentissages sont générés.

Nous retracerons dans cet article le parcours d'un projet mené au sein de l'Institut Kurde de Bruxelles (IKB) durant l'année académique 2012-2013. Nous y mettrons en évidence ses principaux jalons, ses effets et les moteurs de sa réussite.

Par Najya SI M'HAMMED, Dominique DURIEUX et Denis MANNAERTS

LA DÉMARCHE PARTICIPATIVE QUE NOUS METTONS EN ŒUVRE va de l'établissement des contours de l'action jusqu'à son évaluation et vise, dans sa globalité, des objectifs d'appropriation de la langue¹ et de développement des compétences psychosociales². Elle s'appuie sur la perspective d'une production culturelle issue des savoirs « travaillés » du groupe.

Le cadre de l'intervention

L'action prend place dans l'atelier FLE de l'Institut Kurde Bruxelles. Il est alors fréquenté par une douzaine d'adultes, hommes et femmes, originaires de différents pays : Kurdistan, Turquie, Colombie, Irak, Bangladesh, Arménie, Équateur, Maroc. Ils ne se connaissent pas ou peu. Tous ont connu un parcours d'exil. Ce point commun, allié à la diversité des trajectoires, fait évidemment la particularité et la richesse de ce groupe.

Cultures&Santé intervient en duo et collabore étroitement avec l'animatrice attitrée de l'IKB. Ce travail à trois permet d'assurer différents rôles au cours du projet (animation, écoute, observation, prise de notes, prise de recul, liens avec le cours...), ce qui déterminera le plein accomplissement de la démarche souhaitée. Cette mobilisation importante se fait dans un souci de proximité avec les attentes du groupe, d'ajustement perpétuel du projet et de capitalisation de ce qui se dit dans l'atelier.

Néanmoins, nous veillons particulièrement à garder une juste place et à nous effacer derrière le collectif. En effet, nous nous présentons aux participants comme accompagnateurs d'une réflexion et comme une association qui pourra mettre en valeur (notamment graphiquement) ce qu'ils auront produit. Nous leur exposons d'emblée le sens de notre présence, la manière dont nous sommes déjà intervenus par le passé et les réalisations qui en sont sorties, sans pour autant rétrécir le champ des possibles. L'intervention durera toute l'année scolaire à raison d'une animation d'une matinée toutes les deux semaines ; l'animatrice de l'IKB assurant la continuité du projet entre nos passages. Le mot d'ordre est bien celui-ci : « construire ensemble ».

¹ Faire de la langue et de son apprentissage quelque chose de concret, ancré dans la réalité.

² Nous entendons par compétences psychosociales les capacités qui œuvrent à une plus grande implication dans la société et à sa transformation ; elles sont un levier d'émancipation individuelle et collective.

Créer une cohésion de groupe

La première phase consiste à mieux faire connaissance. Il s'agit de « briser la glace », d'instaurer un climat de confiance en communiquant entre autres le cadre d'écoute et de non-jugement dans lequel s'inscrira l'animation. Pour ce faire, nous nous appuyons sur des supports pédagogiques invitant à dévoiler une petite partie de soi : animations sur les prénoms³, arbre des qualités⁴, photoexpression⁵... Cette étape constitue les prémices d'un « nous » et le socle sur lequel le projet va se construire. Elle permet de définir un rythme en lien avec les capacités présentes dans le groupe et de relever déjà certaines préoccupations et besoins. Santé, situation administrative, emploi, logement, lien social sont les thématiques le plus souvent exprimées à ce stade-ci. Autant de domaines qu'il est possible d'investiguer.



Le groupe FLE de l'IKB en pleine création. Photo : Cultures&Santé

3 Cultures&Santé a créé une collection de guides d'animation qui permettent aux membres d'un groupe de se découvrir ou de réfléchir collectivement sur un sujet. *Prénom'anim*, *Alim'anim*, *Tempo'anim* et *Mobil'anim* sont téléchargeables sur www.cultures-sante.be

4 Animation qui invite chacun à exprimer ses atouts qu'il peut mettre au service du collectif.

5 Dans ce cas-ci, nous avons utilisé les supports *Motus* (Le Grain asbl, 2010) et *Dixit* (Libellud, 2008).

Exprimer ses affects et les relier au monde

Comme souligné précédemment, le lien qui unit toutes ces personnes d'horizons multiples est le parcours d'exil qu'elles ont vécu. Lors des échanges, nous nous rendons très vite compte que ce qui constitue un des tournants de leur existence (quitter, contraintes, un monde pour en rejoindre un autre), est encore un sujet extrêmement douloureux. C'est en filigrane de cela que nous allons trouver ce qui sera l'élément fédérateur et la pierre angulaire du projet : « le manque de reconnaissance de cette souffrance par la société d'accueil ». À partir de là, nous décidons collectivement d'approfondir cette question qui permet justement de faire le lien entre un affect partagé au sein du groupe et une représentation sociale du migrant inscrite dans un pan de la société belge : souvent pointé du doigt, « labellisé » comme profiteur, assimilé à un fardeau.

Porter dans l'espace public les raisons de l'exil et le déchirement qu'il représente dans la vie d'une personne œuvre à deux niveaux : individuellement, cette expression contribue à panser cette douleur et, d'un point de vue collectif, il peut amener à penser cet exil autrement. Voici notre objectif identifié, partagé et qui entre pleinement dans le cadre de l'éducation permanente.

Questionner l'exil ? Pas si facile !

Étant donné que notre démarche se base sur l'expression et qu'elle s'inscrit dans un contexte dans lequel les personnes ont une maîtrise encore partielle de la langue, il est nécessaire de trouver un moyen de communication adapté. Autre élément à prendre en compte : le fait que nous abordons ici un thème sensible, qui touche les personnes au plus profond de leur âme. C'est ainsi que nous devons faire marche arrière lorsque nous questionnons oralement et de manière trop frontale les participants sur leur immigration. La guerre, la répression, la fuite, les interrogatoires menés par les autorités là-bas (et ici), la suspicion constante dont ils font l'objet, la peur des représailles... : nous apprenons là que s'ouvrir sur ce passé en groupe nécessite pour l'animateur de prendre des chemins de traverse. Les liens constants avec les professionnels de l'IKB nous ont permis de nous en rendre compte

rapidement et de comprendre les quelques résistances apparues. Sans trouver d'accord, le ton à adopter, une telle démarche ne peut aboutir.

D'un carnet individuel...

Nous devons d'abord faire nous-mêmes le don de paroles précieuses⁶. Dès lors, nous partageons un morceau de notre propre histoire afin de créer un échange plus symétrique, moteur d'une plus grande confiance. Ensuite, nous décidons de laisser la place à une expression plus individuelle, plus intime. Chaque personne reçoit donc un carnet de dessins vierge dans lequel elle est invitée à placer des fragments d'elle-même, de son histoire en s'inspirant du carnet de voyage. « *Ce carnet est comme une boîte pour y mettre ses émotions, ses rêves, ses espoirs, qu'ils soient positifs ou négatifs* », nous dit un des participants. Images, photos, dessins, collages, témoignages écrits en français ou dans sa langue maternelle, différents modes d'expression sont possibles. Si certains éprouvent encore des difficultés à se livrer par ce biais, nous les invitons à se placer comme observateurs, comme journalistes de leur propre parcours, à parler à la troisième personne. Cette posture permet d'être plus à l'aise avec son histoire. L'utilisation du carnet offre également la possibilité de faire participer l'entourage qui peut y insuffler une partie de contenu ou aider l'auteur à trouver les mots justes par rapport à des événements vécus ensemble.

... au partage en collectif

Toutes les deux semaines, chaque participant présente à ses condisciples les avancées de son « œuvre », des éléments inscrits dans son carnet qu'il a envie de partager. Les propos s'orientent tour à tour sur les trois temps que nous avons préalablement définis. En effet, afin de ne pas réduire l'expression à la nostalgie et aux passions tristes, nous avons souhaité que chacun puisse évoquer, outre le passé, le temps présent et les perspectives d'avenir ici ou

⁶ Jean-Claude Métraux a consacré dans son livre *La migration comme métaphore* un chapitre au don de paroles. Il y explique que pour nourrir un lien d'alliance et sortir d'une relation monétarisée, il est nécessaire que le professionnel établisse un échange d'égal à égal avec ses interlocuteurs. Cela passe par le don de paroles précieuses, c'est-à-dire un dévoilement de sa personne, de son histoire, de ses sentiments pouvant entrer en résonance avec leur vécu.

ailleurs. Ces moments de don au collectif sont l'occasion d'échanger fructueusement, de découvrir l'autre, sa culture, son chemin, ses singularités et les points qu'il a en commun avec les autres, mais aussi de pratiquer le français, de s'exprimer oralement face à un groupe, d'engranger de la confiance en se sentant moins isolé dans son histoire, dans ses difficultés... C'est le temps de parler (en français) des traditions culinaires, de faire goûter des épices, d'évoquer les ambiances familiales, de se remémorer les fêtes d'antan, mais aussi d'envisager les espoirs et les craintes pour sa vie en Belgique.



Le carnet d'exil d'un participant à l'atelier.
Présentation et partage au groupe d'un carnet par son auteur.

Photos : Cultures&Santé



Élaborer une œuvre diffusable dans un langage sensible

La fin de l'année approche à grands pas. Notre volonté est de rayonner au-delà du groupe, de rejoindre notre objectif de « donner un autre regard de l'exil aux personnes qui ne le connaissent pas ». Le choix collectif est de réaliser un carnet mosaïque, constitué de certains écrits, illustrations, collages de chaque participant. Pour cela, chacun choisit un extrait de son carnet qu'il souhaite diffuser. Du côté de Cultures&Santé, un graphiste se met en action pour les assembler dans un rendu qui se veut le plus fidèle aux pages originales. Ces dernières sont en effet scannées en haute définition, un type de reliure s'inspirant du carnet est choisi, une illustration de couverture évoquant les trois temps de l'exil est réalisée... Parallèlement, nous choisissons quelques paroles du groupe permettant d'ajouter du relief à l'objet. Notre volonté est de donner à voir ce que le collectif a fourni sans trahir son propos, ses émotions, ses aspérités.

Une fois le prototype avalisé par le groupe et notre partenaire, le carnet *Pænsen l'exil* est imprimé à 750 exemplaires. Il est diffusé d'abord auprès des participants et de leur entourage par le biais d'un évènement à l'IKB (l'objet est pour eux un signe de fierté, le symbole du parcours accompli). Ensuite, au monde associatif et à son public, par des envois, par sa mise à disposition dans des lieux de diffusion, à travers des présentations lors de colloques⁷ ou d'évènements (notamment au Festival Arts & Alpha 2015⁸). Il le sera également au travers de nombreuses rencontres avec des professionnels-relais de différents secteurs.

⁷ Cultures&Santé a organisé, au printemps 2014, une journée d'échanges et de réflexion sur les actions culturelles menées avec les personnes ayant vécu l'exil. Le carnet y fut présenté. Les actes de ce colloque sont disponibles sur www.cultures-sante.be

⁸ Organisé par Lire et Ecrire Bruxelles en partenariat avec la Maison des Cultures et de la Cohésion sociale de Molenbeek.

PÆNSER L'EXIL



RÉALISÉ EN
PARTENARIAT AVEC





J'ai vécu au MAROC pendant toute mon enfance
les vacances à la com. compagne.

elle faisait du pain
maison et je suis encore, Bonnes odeurs
de mon pays.

بان مدبنة و جدة تشخبير بمناظرما الصلابة و مساجد
و حدائقها. و تتميز كل عام بهجرات مثل فلكلور
التعبير و لرب استغرابي.
و تزعد عني البحر مائة كيلومترًا.

« Durant mon enfance, il y avait une certaine insouciance. J'y pense avec beaucoup de nostalgie. »

RENDEZ-VOUS

LE TEMPS DE L'EXIL



BLAQUE

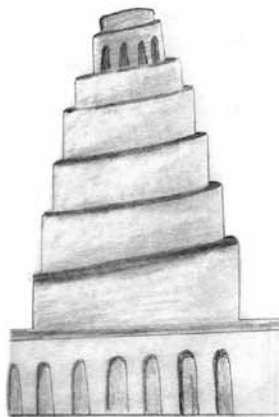
un monsieur demande au génie
de lui trouver une grande maison
le génie répondit au monsieur :
Tu es né dans quel j'Radite (d'après)



« Moi, j'en ai pas voulu parler de moi au début, alors, j'ai préféré faire de l'humour, comme une journaliste. »

RENDEZ-VOUS

La statue qui monte en
s'exhalant, elle est placée
dans la ville de Salak. Din "SAMRA"



« Il m'était très difficile de parler de moi dans ce carnet au début, car c'était la première fois que je faisais cela. J'ai du mal à écrire en français mais quand on m'a dit que je pouvais écrire dans ma langue natale, cela m'a donné plus de courage pour commencer à dévoiler certaines parties de ma vie. »

RENDEZ-VOUS

Des effets multiples

Nous entendons par projet un processus de transformation du réel. Dans ce cas-ci, cette transformation s'est opérée à plusieurs niveaux. Au niveau du groupe lui-même, le projet a permis de fédérer des énergies autour d'un objet commun, de créer une solidarité par l'échange, par la reconnaissance dans le regard de l'autre de la richesse de son propre parcours, par la restitution du sens que ces exils possèdent ici et maintenant. Au niveau des apprenants (pris individuellement), l'action aura contribué à une forme de reconstruction identitaire⁹. Pour illustrer cela, nous retiendrons les paroles marquantes d'une apprenante qui nous confia ceci : « *Mon livre m'a permis de me libérer de certains fantômes du passé et de tourner la page afin d'essayer de construire un futur solide en Belgique.* »

Par ailleurs, les effets pédagogiques sont notables. La démarche culturelle et réflexive suivie a été un vecteur solide d'apprentissage linguistique. Dans un cadre libéré de certaines contraintes liées à l'apprentissage formel, elle offre un autre rapport à la langue, complémentaire au cours. La langue y est raccrochée à une réalité, à un point d'horizon concret représenté par la production culturelle. Ensuite, les évaluations, réalisées à plusieurs moments du projet, nous permettent d'observer un développement des compétences psychosociales, à savoir les compétences qui permettent à l'individu d'évoluer dans son environnement et d'avoir aussi plus d'emprise sur celui-ci. Comme la démarche met en situation de produire et de s'exprimer dans un espace de coopération et de reconnaissance qui n'expose pas à la sanction, elle contribue à lever certaines appréhensions et œuvre pour une meilleure estime de soi et confiance en soi. S'exprimer, parler en public, proposer, décider, se lier aux autres... sont autant de capacités qui ont pu être renforcées à travers l'action mise en œuvre.

À une échelle plus large, c'est-à-dire au niveau de la collectivité, les effets sont plus difficiles à évaluer. L'œuvre a eu un certain retentissement. Nous espérons

⁹ En ce qui concerne cet aspect, nous pouvons mettre en lien le projet avec le concept de thérapie communautaire d'Adalberto Barreto. L'espace de partage créé accueillant les souffrances psychiques de chacun a été un instrument au service de la santé mentale des participants.

simplement qu'elle ait pu permettre à certains lecteurs de complexifier leurs représentations sociales de l'exil et de l'exilé, à d'autres migrants de se reconnaître dans ces fragments d'histoires, et à des professionnels d'y trouver un moyen de travailler cette question. Quant à nous, Cultures&Santé, l'évaluation réalisée a apporté un nouvel éclairage à nos pratiques. Cela nous a permis de construire des savoirs que nous avons déjà pu insuffler dans d'autres actions, productions et services de l'association¹⁰.

Nous soulignerons, pour conclure, la pertinence de mettre en œuvre une telle pédagogie basée sur l'action collective au sein d'un groupe Alpha/FLE tant elle recèle de nombreux atouts, surtout si l'on souhaite travailler dans une perspective d'éducation permanente. Certes, cela demande aux professionnels une mobilisation importante et l'appréhension d'une posture qu'il est parfois déstabilisant d'adopter. Mais comme la voie n'est pas toute tracée et qu'elle recèle des méandres inattendus et incertains, cela rend l'accompagnement d'autant plus passionnant et enrichissant.

Najja SI M'HAMMED, Dominique DURIEUX et Denis MANNAERTS
Cultures&Santé asbl

¹⁰ Retrouvez sur notre site (www.cultures-sante.be) nos nouveaux supports issus d'actions collectives : *.com on a dit et Violence et société*.

La fin du projet signe-t-elle la mort des apprentissages qu'il a portés ?



À travers cet article, mon but est de nous amener à réfléchir, à partir d'un exemple de pédagogie de projet mené sur un an, à ce qu'il en reste pour l'apprenant à la fin d'un projet. À mesure que le projet que je vais vous présenter avançait et que nous voyions les effets positifs de notre méthodologie d'apprentissage, la crainte s'est invitée que l'après ne fasse mourir ces effets. Le doute de l'effacement progressif des acquis et de l'expérience une fois que l'activité prendrait fin a mis à l'épreuve nos croyances pédagogiques les plus stables, les plus ancrées. La fin d'un projet est-elle la mort de l'apprentissage ? Comment envisager la fin d'un projet en pédagogie de projet ? Acharnement pédagogique ou éloignement du formateur ? C'est en répondant à ces questions que je tenterai de vous donner mon humble avis.

Par Guillaume PETIT

LE PROJET, QUE JE PRENDS COMME BASE DE RÉFLEXION ICI, a été réalisé sur l'ensemble de l'année 2009, dans le cadre d'un financement¹ consacré à la prévention des maladies cardio-vasculaires chez les publics les plus à risque. Estimant que les thèses de Henrard² contribuent à démontrer ce en quoi l'illettrisme peut être un facteur aggravant dans la gestion de sa propre santé, nous souhaitions vivement voir notre candidature retenue et avons mis une grande énergie à développer des processus d'apprentissages approfondis autour de l'axe « apprenant acteur = patient conscientisé ». L'essentiel de la démarche visait à construire, par auto-socio-construction, une réflexion sur la prévention et l'impact des habitudes de vie.

Présentation de la démarche : d'abord prendre le temps de sa conception, prendre le temps au début pour en gagner ensuite

L'année précédant la mise en œuvre du projet, plus de la moitié des groupes en formation, en français écrit comme oral, s'étaient dotés du vocabulaire relatif à certains concepts essentiels en lien avec la santé. Nous avons abordé les différentes parties du corps humain, les systèmes de soins de santé en Belgique et de prise en charge, le vocabulaire général présent dans la posologie d'un médicament, etc., avons étudié les liens de causalité entre quelques habitudes de vie et leurs effets. Des situations comme « aller chez le médecin », « chez le dentiste », « à la pharmacie », « à l'hôpital » avaient permis de travailler l'acquisition de nouvelles compétences communicationnelles. Tout un univers cognitif était déjà en place. Nous avons aussi initié le débat autour des différentes formes de médecine curative ou préventive.

Permettez-moi une précision : la prévention ne va pas de soi. Nos croyances culturelles héritées sont parfois si solidement ancrées a priori que les remplacer simplement par d'autres croyances, que le formateur s'évertuerait à

¹ Obtenu dans le cadre d'un appel à projets lancé par la Fondation Roi Baudouin.

² Gilles HENRARD, *Analphabétisme et Santé. Mise au point à l'attention du médecin généraliste*, Université de Liège, Médecine générale, Travail de fin d'études, DES 2005-2007. Voir : *Journal de l'alpha*, n°164, juin 2008, pp. 66-67, www.lire-et-ecrire.be/ja164

transmettre, ne rime à rien, sans quoi il ne s'agit que de remplacer certaines recettes par d'autres, qui plus valides, qui simplement plus en vogue. Suivre à l'aveugle un formateur sur ses recettes n'est pas plus légitime que suivre sa grand-mère. C'est l'approche de la médecine qu'il faut modifier en y intégrant de nouveaux liens de causalité, dans une autre temporalité que celle de l'urgence de l'apparition d'un trouble. Intérioriser la prévention dans la gestion de sa santé nécessite un changement de paradigme : ne plus attendre les signes d'apparition de la maladie pour mettre en place des actes, c'est-à-dire penser la santé non comme l'absence de maladie mais comme la préservation du bien-être.

L'enjeu était donc que chaque apprenant, quels que soient son niveau de maîtrise de la langue et l'état de ses connaissances en matière de risques cardio-vasculaires, soit amené à réfléchir à ses habitudes de vie, choisies ou imposées, en fonction de leur impact sur la préservation de son bien-être. Sachant l'occurrence dans la presse et les nouveaux media des informations comme « on a découvert que c'est très mauvais pour le cœur de... », chacun d'entre nous, et donc chaque apprenant doit pouvoir se positionner par rapport à l'information, c'est-à-dire avoir des représentations dynamiques susceptibles de s'adapter à de nouveaux éléments ou de s'en détacher, ce qui nécessite la mise en place d'une dialectique intériorisée. C'est la raison pour laquelle, méthodologiquement, nous avons souhaité placer chaque apprenant, dès le démarrage de l'action, en position d'acteur dans ce va-et-vient entre processus de recherche et expression de ses propres représentations.

Nous avons préalablement pensé en équipe pédagogique ce que devrait être l'apprentissage pendant ce projet. Il nous est apparu qu'il serait à chaque étape la faculté consciente qui permet de passer d'une situation-problème (la trop faible part de la prévention chez nos apprenants) à la mise en place d'habitudes de vie assumées du point de vue des risques cardio-vasculaires.

Les différentes étapes du projet ont été induites de cette définition de l'apprentissage que nous voulions. En voici un résumé :

- pouvoir nommer en partant du plus général au plus précis (par exemple : une partie du corps, un malaise, un symptôme, une douleur), ainsi que les habitudes de vie, antécédents familiaux, etc., en lien avec le risque ;

- prendre conscience du lien de causalité entre sa vie (alimentation, degré de stress, ressources en matière de bien-être, niveau d'accessibilité aux soins de santé...) et les conséquences sur sa propre santé : en déduire une définition de la prévention médicale ;
- comprendre ses potentialités d'action à réduire les risques ;
- agir en ayant conscience de toute la causalité qui entoure l'action.

Début 2009, à l'orée de ce projet, chaque formateur, sans savoir ce qui l'attendait, a abordé la phase la plus cruciale : poser le cadre. J'entends par là que chaque apprenant comprenne assez finement les objectifs propres de l'action pour se sentir acteur, responsable de sa réussite. J'y vois aussi le moment de définition des méthodes que le groupe va utiliser afin qu'elles soient mises en lumière avant l'action même. Révision, répétition, restitution aux nouveaux apprenants, explication, reformulation, exemplification, mise en situation, retour sur les méthodes par définition/conscientisation de celles utilisées, etc. Tout un programme liant les anciens apprenants aux nouveaux, pour aborder le projet sur des bases communes. Nous avons travaillé autour de supports identiques à ceux de l'année précédente mais petit à petit les textes, enregistrements, etc. s'en éloignaient pour se rapprocher de la spécificité thématique : les pathologies cardio-vasculaires vues sous l'angle préventif. L'essentiel de cette première démarche d'appropriation était de pouvoir nommer. C'était ainsi une première forme de maîtrise sur le réel qui se consolide. Pouvoir nommer entraîne la mise en place de représentations de ce qui nous entoure, de catégorisation, puis d'interaction entre le monde et la conscience que chacun en a. Et ces effets, à cet instant « t » du projet, le resteraient plus tard, pour d'autres apprentissages. C'était transférable.

Mais nommer ne suffit pas. Nous concevions que l'acquisition du vocabulaire devait s'accompagner d'une pratique formative qui met en lumière à chaque stade les représentations mentales associées aux concepts. Pour le formateur, l'enjeu était de permettre une confrontation de ces représentations entre les apprenants, puis avec des textes et autres supports scientifiques vulgarisés. Partant du point de vue socio-constructiviste selon lequel la dimension sociale de la conscience précède la dimension individuelle (chaque fonction psychique supérieure apparaissant deux fois, d'abord sur le plan social, puis sur le plan individuel), nous veillions à solliciter le plus souvent possible des

interactions entre d'un côté, les représentations préétablies, sortes d'axiomes socio-culturels, et d'un autre côté, ce que l'on découvre. Sans ce mode de travail pédagogique, nous allions « rater » notre enjeu qui était celui d'intérioriser le concept de prévention.

Nous sommes partis de la mise en lumière des grandes « préoccupations » des apprenants, qui ont, chaque fois, été passées au crible de la recherche d'information, qui valide ou invalide les grands risques cardio-vasculaires, les habitudes de vie ainsi que leurs impacts. Tout ce travail a été orienté vers un objectif central qui est celui de deux tables rondes réunissant l'ensemble des apprenants de la régionale et des experts des problématiques abordées, invités pour l'occasion. Si les apprenants ne sont pas intervenus dans le choix des intervenants, c'est bien à partir de leurs souhaits que nous avons envisagé ces rencontres (questionnaire individuel, traitement en groupe, choix des problématiques, débat collectif avec prise de décision) : l'une en mai, la seconde fin septembre, avec entre elles deux, en juin, une journée de réflexion sur le bien-être. Il est clair que cet objectif était artificiel, car sans nous, les apprenants ne seraient sans doute pas allés d'eux-mêmes à une conférence sur les différents thèmes abordés et, de ce fait, ne s'y seraient pas préparés de la sorte.

Artificiel, certes, c'est sans doute une caractéristique des actes du pédagogue, mais ajusté à la réalité. Plus on insuffle d'artifices dans une activité d'enseignement ou de formation, et plus on risque de la vider de son sens et du liant empirique. La dose est parfois létale pour l'apprentissage puisque ce que l'on apprend ne correspond pas à ce que l'on vit. Un moyen donc de survie de l'acquis est d'avoir préalablement pris connaissance des situations vécues en la matière par les apprenants. En revanche, un moyen pour pérenniser l'acquis est de se détacher de ces situations de vie pour en extraire la substantifique moelle. Les potentialités de transfert en dépendent. Une règle a été posée : ces tables rondes et cette journée d'échange et de réflexion ne pourraient répondre à des cas particuliers. Rien d'une consultation collective donc ! Non, plutôt l'opportunité de réfléchir à ce qui dépend de chacun d'entre nous, en fonction de sa réalité propre et de ses potentialités à agir sous l'angle de la médecine préventive.

Quelques réflexions pour une position assumée entre acharnement pédagogique et effacement complet derrière le projet

À la fin d'une action d'ampleur, dans laquelle on a utilisé la pédagogie de projet, il arrive que le formateur, l'institution, accaparés pendant des mois par celle-ci, se retrouvent sans direction, comme orphelins d'un contenu majeur, obligés de s'en remettre à des contenus qui semblent plus mineurs. Face à la fin d'une action de pédagogie de projet, comment se positionner quand on est formateur ?

La tentation première face au vide que cela laisse est de le remplir bien sûr. Alors arrive la multiplication de projets, qui ne relèvent pas de la pédagogie du projet par nature, si cela n'est pas fait dans un cadre où l'apprenant, acteur en voie d'émancipation, se dote de moyens et aptitudes pour peser et modifier la réalité du monde qui l'environne, dans lequel il recouvre sa légitimité à évoluer.

L'apprentissage ne peut être réduit à l'action que l'on a dans un projet. Il s'agit tout au plus d'un cumul d'expériences, qui ne représente pas, à lui seul, une avancée cognitive ni une praxis. L'enchaînement de projets de plus en plus complexes ne constitue ni un processus ni des paliers à l'apprentissage. En outre, il est souvent synonyme d'effacement de la part du formateur qui ne revêt plus alors qu'un rôle d'animateur de réalisation. Le formateur, plus que le garant de la réalisation de projets, est avant tout la personne responsable de l'acquisition de compétences et des connaissances en marge de cette réalisation et de la mise en lumière des stratégies qui vont permettre à chaque apprenant de les acquérir. Il est donc en fonction première un gardien du temps. Attention : pas pour respecter sa course tant s'en faut, mais pour l'arrêter chaque fois que l'apprentissage le nécessite. Arrêter le temps pour décroquer l'apprentissage et en mesurer la portée sur d'autres situations, son déplacement vers d'autres horizons.

Si le projet n'est pas un prétexte, s'il doit faire sens à part entière, il n'est qu'un support à l'apprentissage. Trop souvent, les acquis restent captifs à l'intérieur du projet, car trop attachés à ses circonstances propres. À mon

sens, cela met en lumière que, trop peu souvent, le formateur va prendre soin d'aménager des moments en marge de la réalisation, des moments d'apprentissage où l'on s'entraîne, on répète, on conscientise les limites de ce que l'on vient d'apprendre et on réfléchit à la manière dont on pourrait l'utiliser. Sans ce travail en parallèle, il y a de grandes chances qu'une part de l'apprentissage soit trop incarcérée dans un contexte et ne soit pas mobilisable après ou ailleurs. Alors, on peut tomber dans une forme d'« acharnement pédagogique » qui, à l'instar de son parent thérapeutique, va tout tenter pour que le projet ne finisse jamais. Et on n'en finit jamais de ce projet... Et l'on pourrait toujours y être dans ce projet, et encore sûrement pour 10 ans.

In petto : « celui qui n'a pas de temps à perdre devrait souvent se laisser aller au silence ». C'est dans le silence du formateur aussi que, pour l'apprenant, l'apprentissage vagabonde, puis pénètre durablement sa pensée. Dans les premiers temps, il nous a d'abord fallu nommer les choses et en prendre la mesure pour posséder une maîtrise sur cet environnement. Puis nommer les actes que l'on va être susceptible de réaliser. Sans certains temps de silence en formation, sans un huis clos en soi, la transformation des acquis collectifs en acquis individuels ne peut se faire. C'est dans le silence que chacun va pouvoir repenser son environnement. Dans ce monde trop bruyant, c'est un des luxes que doit pouvoir offrir un lieu de formation alpha.

C'est pour sa fonction de recul sur le cours des choses que je loue le silence ici, non comme l'absolu d'un recueillement de cathédrale. Puisque là encore, par la pratique, j'ai constaté un autre écueil. Entendre un apprenant répéter à haute voix les actions qu'il est en train de réaliser, « comme s'il était tout seul dans la pièce », peut être très irritant pour un formateur. C'est l'individu qui s'impose au collectif. Attention cependant : cette oralisation des actes est une étape très importante et nécessaire pour l'apprenant. C'est l'anti-chambre de sa pensée intérieure. C'est ce discours intérieur qu'il se fera en votre absence quand le schème se déplacera vers de nouvelles situations. Il est nécessaire qu'il s'exprime.

Toute cette phase centrée sur l'intériorisation d'un discours intérieur servant à contrôler une activité est proche de la fonction du langage égocentrique chez Vigotsky, que j'indique ici comme une invitation au lecteur curieux qui souhaiterait approfondir la question. C'est une forme transitoire

entre un langage extérieur et un langage intérieur qui va faire émerger la pensée verbale, comme trait d'union entre la pensée et le langage. C'est par la pensée verbale et l'intériorisation du discours que va naître et croître la pensée conceptuelle, et ainsi, la prise de conscience de la signification symbolique des mots. À ce stade, chaque apprenant vit des moments dans le collectif où son individualité prime sur le collectif et rentre en collision avec l'individualité de l'autre, mais aussi avec la pensée que l'on pourrait qualifier de dominante. Pas évident à gérer pour le formateur mais cet enjeu est prioritaire lors de la réalisation d'actions formatives en pédagogie de projet. Il prépare l'après, l'ailleurs...

Un projet ne meurt jamais...

Voilà « ma » thèse: un projet accompli en pédagogie de projet ne meurt jamais. Celui-ci permet à chaque apprenant de vivre de manière planifiée des situations permettant d'*initier, d'activer et de supporter les apprentissages*» en reprenant une formule de R. Gagné. Dans le cas du projet évoqué ici, les niveaux allant de l'oral assez débutant à l'écrit fort, tous n'en ont pas retiré les mêmes effets quant à la problématique de la prévention, tous n'en feront pas un identique transfert dans leur vie de tous les jours. Mais la vraie préoccupation que le pédagogue doit avoir ne se situe-t-elle pas davantage dans la question de ce que l'on va être amené à transférer plutôt que de savoir ce que l'on en fera, vers quoi on le transférera... Sur les contenus, nous avons pris. Sans doute nous faut-il accepter que la suite ne nous appartienne pas. Tout l'effort du formateur doit se porter sur la recherche de situations dans lesquelles il est loisible à l'apprenant de s'ouvrir à l'objectivité et à l'expérimentation pour en extraire une production de schèmes complets car aboutis. C'est en effet extraits des éléments contingents que ces schèmes pourront aller au bout de leur maturation et qu'ils seront viables. Leur transfert sera alors aussi facile que l'acte pour l'ébéniste d'attraper une gouge, un tarabiscot, avisant la réalisation d'une moulure... Ainsi conçu, il est clair qu'un apprentissage arrivé à maturation ne meurt jamais. Pour preuve, on ne désapprend jamais, on se rouille tout au plus dans une mécanique d'adaptation et de réponse.

Ce qui ne meurt pas est en premier lieu que l'apprentissage a permis d'intérioriser différemment notre environnement et notre impact sur ce dernier. Un exemple : beaucoup d'adultes, sans qu'ils soient illettrés pour autant, pourraient être mis en difficulté par une division euclidienne simple ; pourtant, ils ont acquis le concept de « partager en parts égales », la notion de reste indivisible, etc. L'acte d'apprentissage, une fois initié, est continu, par-delà l'enseignement, et chacun est en charge de le pousser le plus loin possible en l'ajustant aux nuances offertes par la réalité pour recréer de nouveaux schèmes. Je regarde par la fenêtre, il pleut ; pour me protéger, j'emporte un parapluie. Cependant, il me faudra intérioriser la notion de prévision, et une plus fine lecture du temps, pour emporter un parapluie si le ciel est couvert mais le temps encore sec. Cette réflexion sur le transfert des acquis m'amène une interrogation personnelle : quelle est la confiance que je place en l'apprenant dès lors que je développe des apprentissages en pédagogie du projet ? C'est en lui accordant une place d'acteur dans l'apprentissage, peu me chaut le lâcher-prise qu'il m'en coûte, que se crée quelque chose d'immortel : non pas la forme de pédagogie mise en place mais bien les acquis qu'elle a produits.

Guillaume PETIT

Lire et Ecrire Charleroi – Sud Hainaut

« Résister, c'est pas commode »

Résister et Reconnaître,
ne pas manquer d'R, existeR
pour ne pas oublier



12 journées ; 35 apprenants de Lire et Ecrire Brabant wallon, âgés de 19 à 70 ans, issus de 15 pays, en formation dans 4 groupes de niveaux différents, dans 2 implantations distinctes ; 4 formateurs, 1 responsable sensibilisation, 1 animatrice d'atelier d'écriture et 1 photographe. Voilà en quelques chiffres les ingrédients de base d'un projet artistique présenté au Printemps de l'alpha, le 7 mai 2015 à Jemappes, sur le thème des résistances et des alternatives. Quelles résistances ? Quel projet artistique ? Patience ! Nous allons vous les faire découvrir...

Par Delphine CHARLIER, Brigitte DUBAIL, Didier HANCHARD,
Pascale LASSABLIÈRE, Sybille van der STRATEN, Gene WAUTIER
Et des apprenants de Nivelles

A U DÉPART, QUATRE FORMATEURS INTÉRESSÉS à participer au Printemps de l'alpha et qui ont suivi la formation « Intelligences citoyennes – Dire le Juste et l'Injuste » avec Majo Hansotte¹. Ils décident de travailler ensemble et de regrouper les apprenants volontaires sur un seul lieu de formation. Le projet démarre avec la méthodologie des intelligences citoyennes et se poursuit ensuite, dans la mouvance du Groupe d'Éducation Nouvelle, par des ateliers d'écriture animés par Pascale Lassablière (Ateliers Mots'Arts).

Comme l'écrivent Roland Gori et Barbara Cassin, entre autres, on aime dans nos sociétés passer nos expériences par des grilles d'analyse chiffrées, la considération est au résultat, au calcul de ce qu'on gagne ou perd. Pourtant, pour parler de projet humain, il nous faut du récit et nous en manquons terriblement. En tant qu'animatrice d'atelier d'écriture, le récit, je le défends. C'est une conviction profonde, un engagement. Il n'y a pas d'Histoire sans récit, pas de traces sans récit. On connaît l'importance des épopées et des mythes dans la construction des peuples. Il y a tant de manières aujourd'hui de raconter. Je préfère l'usage des mots, mais la photo, la vidéo sont de grands témoins du vécu, les expos d'arts plastiques peuvent l'être aussi. Le projet *Résister, c'est pas commode* est à la croisée de tout cela.

Pascale

Cette deuxième partie du projet se nourrit aussi d'une réalisation artistique de Christian Boltanski exposée au MAC's². Au final, une œuvre unique est produite et présentée par la régionale au Printemps de l'alpha. Une œuvre susceptible de parler à chacun. « *Il est essentiel qu'une œuvre d'art parvienne à parler à chacun d'une manière singulière* », dit Christian Boltanski.

¹ Voir : Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, et Sophia PAPAPOULOS, *Une démarche citoyenne concrète et créative. Quatre intelligences pour agir*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, pp.12-31 et pp. 32-42 (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

² Voir : www.mac-s.be/fr/expositions/70/Christian-Boltanski ou <http://mad.lesoir.be/arts/111608-christian-boltanski-la-salle-des-pendus>

*Ce projet m'a apporté, encore une fois, la certitude que
« tous capables ! »*

Depuis la fin du projet, je dis : « Alors là chapeau ! »

*Pour raconter ce projet, je dirais : vive celui qui marche sur
ce chemin pour visiter sa vie et lui donner du sens.*

*J'ai parlé de ce projet en disant ne plus rien vouloir, ne plus rien
savoir, juste explorer.*

*Mon meilleur souvenir c'est d'avoir été à l'affût des petits plaisirs
de la vie, de les avoir montés en épingle, de m'en être fait une joie,
et d'avoir partagé de bons moments.*

*Aujourd'hui, je peux dire que résister c'est ce commencement
qui n'en finit pas.*

Gene (formatrice)

C'était la première fois que des groupes de personnes en formation à Nivelles et à Tubize – tous niveaux confondus – travaillaient ensemble sur un même projet. À partir de leurs récits particuliers (une injustice vécue par chacun), de leurs cris du cœur, ce qui les fait tenir debout, et ce qui les révolte, ils ont déterminé des lieux et des objets de résistance communs aux humains d'hier et d'aujourd'hui...

Journée 1 : Résister et fresque (9 mars 2015)

L'accueil des groupes de Nivelles et Tubize est un moment important : chacun se présente et les formateurs expliquent le projet et le cadre dans lequel il s'inscrit. Très vite, les apprenants travaillent en sous-groupes sur le mot « résister » : chacun est invité à l'écrire ou à le recopier dans la langue et l'alphabet de son choix (même phonétiquement) sur des bandelettes. Certains font l'exercice de dire et lire le mot dans d'autres langues que la leur avec beaucoup de plaisir : une découverte sonore et linguistique ! Un constat : le mot « résister » se décline de manière similaire dans différentes langues.

Quand j'entends ce mot RÉSISTER, je ne peux m'empêcher de penser à la résistance pendant la guerre. Résistant, résistante, des récits héroïques, tragiques, forts me viennent en mémoire, des films, des lectures, et même plutôt récentes comme Etty Hillesum. Nous ne sommes pas en guerre, bien que Mr Valls en France emploie le terme: «*guerre contre le terrorisme*», disait-il récemment, le regard noir, dans une interview télé. Nous ne sommes pas en guerre, mais dans un temps de paix. Mais un temps où l'oppression, la misère, le «no future» finissent par amener le mot RÉSISTER dans des formations d'alphabétisation.

Pascale

Après vérification que les termes «résister» ou «résistance» sont bien compris par tous (avec l'aide d'interprètes), les apprenants continuent à en explorer la signification à travers une expression corporelle (travail de postures) ou plastique (découpages et collages sur papier): «*Cela vous fait penser à quoi?, évoque quoi?, vous voyez quoi quand vous entendez ce mot? ...*»

La journée se termine par la création d'une grande fresque commune, «*Pour nous résister c'est ...*», par l'écriture, la peinture, des dessins ou des collages. Un tour de la fresque permet ensuite de découvrir l'expression de tous et de compléter, ajouter..., dans le respect du travail des autres.

La création d'une grande fresque commune: «*Pour nous résister c'est ...*». Photos: Véronique EVRARD



Journée 2 : Entrer en polyphonie (16 mars 2015)

Cette journée est la première étape de la construction d'un collectif éprouvant du plaisir à se réunir et apprenant à construire une intelligence collective. D'où l'idée de pratiquer la polyphonie, autrement dit, l'intersubjectivité, le brassage des références.

La fresque de la première journée est redéployée, les apprenants se promènent tout autour et chacun choisit un élément qui lui parle, avec lequel il est d'accord. Dans un premier temps, la consigne est « pas de polémique, pas de débat » afin de libérer la parole de chacun. Lors d'un second tour, chacun doit choisir quelque chose sur la fresque qui lui pose question. Les échanges sont abondants mais pas de production collective. Peut-être est-ce là la cause de l'impression, ressentie par les apprenants, de ne pas avoir beaucoup « travaillé » en comparaison de la première journée. Ce qui nous amène à leur présenter le programme de la journée suivante.

Journée 3 : Le choix d'une histoire (18 ou 19 mars 2015, selon les groupes)

Les 4 groupes de formation travaillent chacun de leur côté. Chaque participant raconte une histoire injuste qui lui est arrivée. Ensuite, en consensus, une des histoires est choisie par le groupe. Dans le groupe oral débutant et le groupe écrit débutant, le travail se fait oralement. Dans les deux autres groupes, plus avancés à l'écrit, les apprenants commencent par un travail d'écriture individuelle, puis racontent leur histoire. Cela suscite énormément d'émotions, une très belle écoute, de la compassion, de la colère parfois... Dans certains groupes c'est le formateur qui prend note de l'histoire, dans d'autres, les apprenants créent une affiche mémo pour faciliter le retour en grand groupe.

L'histoire de notre projet :

Chacun a raconté une histoire injuste dans sa vie. Chacun a mis des choses à sa façon pour dire le mot résister. Et maintenant on laisse des empreintes de coquelicots dans un chemin de pierres.

Mon meilleur souvenir c'est d'avoir travaillé avec les autres groupes, tous ensemble et surtout l'ambiance du groupe.

Depuis la fin de ce projet j'ai beaucoup d'idées pour un prochain projet.

Aujourd'hui je peux dire que résister c'est être ensemble et travailler ensemble. C'est fort.

Behzad (apprenant)

Journée 4 : Le partage des histoires (30 mars 2015)

La journée commence par un rappel des objectifs, du cadre, des attitudes à avoir lors de l'écoute des récits : on reçoit, accepte sans jugements, apitoiements, conseils... Nous poursuivons avec la lecture des histoires, soit par les formateurs, soit par des apprenants du groupe, soit par la personne qui a raconté son histoire, et en s'aidant de l'affiche. Pour que chacun comprenne bien les histoires des autres groupes, des apprenants interviennent avec un réel souci de nuance et de précision pour traduire en arabe, berbère et italien tout au long des récits. Dès que des morceaux d'histoires sont traduits, on peut voir la compréhension sur le visage des apprenants. Les personnes qui ont accepté le statut de traducteur en sont très fières. Ces moments forts, où les identités culturelles et linguistiques sont prises en compte, se déroulent dans une ambiance de grande écoute et de respect. Tout le groupe est impressionné. Tout ce travail de traduction, de parole et d'écoute a fait résonner en nous les mots de Boltanski : « *Nommer quelqu'un, c'est lui donner la dignité d'être humain.* »

Ensuite les apprenants passent au vote. Il est rappelé qu'il n'y a pas de mauvaise histoire et qu'elles se valent toutes. La consigne est : chacun choisit la ou les histoires qui lui parle(nt) et le touche(nt) le plus, pour continuer le travail de réflexion sur la résistance. Chacun dispose de 3 post-it, donc de 3 voix, qu'il peut donner à une seule histoire ou partager entre différents récits.

En sous-groupes, l'histoire qui a remporté le plus de suffrages est relue et le travail continue avec les cris du cœur et les images intérieures :

- Avec les cris du cœur, technique tirée de la méthode de Majo Hansotte, on s'interroge sur : qu'est-ce que j'ai envie de dire spontanément, de questionner, de crier après ce que j'ai entendu ?
- Pour les images intérieures, on s'exprime sur : ce qui me vient comme image ou comme dessin quand je pense à ce qui m'a été raconté. Puis on le dessine, même très schématiquement, un dessin pouvant être naïf ou très élaboré, peu importe, seules comptent la vision, l'idée.

Dans chaque sous-groupe, un formateur est présent pour aider à l'écriture et au dessin qui s'avère parfois plus compliqué que de trouver des mots. Les apprenants peuvent utiliser autant de feuillets qu'ils le désirent. Au total, il y aura plus de 150 productions !

La journée se termine par une mise en commun et l'affichage des productions. Les apprenants lisent leurs cris du cœur et montrent leurs dessins avant de les afficher. Pour terminer, chacun est invité à venir les regarder.

L'affichage des cris du cœur et des images intérieures. Photo : Véronique EVRARD



Journée 5 : Début du travail sur le thème de la résistance (20 avril 2015)

Pascale Lassablière rejoint le groupe lors de cette séance pour nous aider à aboutir à la création d'une œuvre artistique, en lien avec le travail déjà réalisé autour du Juste et de l'Injuste. Elle commence par nous proposer une citation de Boltanski : « *Garder une trace de tous les instants de notre vie: voilà mon but.* » Elle présente et affiche 3 idées qu'elle met en débat dans le groupe et qui vont amener les apprenants à réfléchir sur l'impact que peut avoir une création artistique :

- Exposer pour étonner.
- Résister c'est transformer le réel.
- L'art c'est comme la parole, ça se prend.

Je savais que d'autres groupes alpha de Lire et Ecrire, et peut-être d'autres associations, travaillaient sur ce même mot RÉSISTER en préparation du Printemps de l'alpha, qui cette année s'inscrivait dans un projet plus large développé par la plateforme Pop Up³. Quand l'équipe du Brabant Wallon m'a invitée à ajouter une pierre pour construire leur projet *Résister, c'est pas commode*, le défi me plaisait à *donf*, comme aurait pu dire Antoine, un participant. J'arrivais en cours de projet. 4 groupes étaient présents, 35 participants. Je voulais que les participants vivent quelque chose d'intense. RÉSISTER, c'est fort. Plus qu'en parler, je voulais le faire vivre.

L'intention de Pop Up est de porter la voix de la société civile, ou tout au moins lui donner un espace d'expression. Et pourquoi donc ? Faut-il que des organisations comme Pop Up se lèvent pour que la voix de tous prenne place dans le champ culturel ? Dans nos sociétés, comment faire pour que

³ La plateforme Pop Up est née de la volonté de permettre et de faire reconnaître l'existence de formes d'expression et de créativité en résistance à l'uniformisation et à la marchandisation de la production culturelle. Elle accorde une place prioritaire au public et à la culture populaire, en développant et soutenant des projets participatifs. Voir : www.virusculturel.be

les expressions culturelles de la société civile soient prises en compte? Le monde associatif manque à la voix culturelle avec un grand C. Culture rime trop avec célèbre. Or c'est bien rendre visible les invisibles dont il s'agit. Comment serait reconnue la voix des apprenants sans un tremplin comme celui de la plateforme Pop Up? Il y avait donc une parole à prendre, à faire entendre. Pour cela, être innovant, ambitieux, montrer que la culture populaire a sa place dans les événements culturels comme celui de *Mons 2015*⁴, plus encore, qu'elle peut nous pousser vers le changement. Saura-t-on la reconnaître?

Pascale

Phase 1 : La résistance dans l'expérience collective du groupe

Le récit d'Ahmed, choisi par le vote, est relu. En sous-groupes, les apprenants listent les lieux de résistance d'Ahmed et ce à quoi il a dû résister. Cela permet à chacun de bien s'approprier l'histoire et donne lieu à de nombreux échanges.

Les listes sont lues plusieurs fois et chaque apprenant choisit dans ces listes 5 mots qui le touchent le plus. Ces mots sont écrits sur des bandelettes qui, lors de la mise en commun en grand groupe, sont lues et disposées sur des affiches. Cette façon de faire est en lien avec la méthodologie des intelligences citoyennes de Majo Hansotte.

Phase 2 : La résistance en lien avec l'expérience de Boltanski

2 photos de l'exposition Boltanski servent de point de départ :

- Une photo d'un mur constitué d'un assemblage de 3500 boîtes rouillées sur lesquelles figure tantôt le nom tantôt la photo d'un mineur.
- Une photo de visiteurs de l'exposition regardant le mur.

⁴ La plateforme Pop Up s'est constituée autour de l'évènement *Mons 2015, capitale européenne de la culture*.



Le mur de Boltanski, assemblage de 3500 boîtes de mineurs, projeté sur le mur du local de formation.

Photo de gauche : Yves G (licence CC BY-SA 2.0) - Photo de droite : Véronique EVRARD

Non loin de là, la Culture reconnue s'exhibait, *Mons 2015* oblige. Avec un regard militant, le MAC's, Musée des Arts contemporains situé sur le site du Grand Hornu, ancien site minier, montrait une installation de Christian Boltanski, *La salle des pendus*. Une exposition toute axée sur le thème de la mémoire et du souvenir. 3500 boîtes métalliques empilées avec quelques photos, des noms, représentant 3500 mineurs, refaisant surface dans ce mur comme tirés de la terre et de l'oubli. Une installation qui allait nous inspirer pour la suite du projet, apporter un éclairage et lui donner de la force.

Pascale

En réponse à la question posée en lien avec la première photo – « Qu'est-ce qu'on voit ? » – les apprenants émettent toutes sortes d'hypothèses :

- *On dirait une consigne à la gare.*
- *C'est la même chose que mon mari a à l'usine : ce sont des boîtes pour mettre les clés et les objets qu'on retire pour aller travailler.*
- *On dirait quelque chose qu'il y a dans une prison.*
- *On dirait quelque chose d'un camp de concentration.*
- *Les photos c'est comme au cimetière sur les tombes.*

Et à celle posée en regard de la seconde photo – « À votre avis, à quoi pensent les visiteurs en regardant le mur ? » –, voici leurs réponses :

- *Ils sont en train de se dire la même chose que nous !*
- *En tout cas ce sont des vieilles photos parce qu'ils ont de vieux vêtements et de drôles de moustaches.*
- *Ce sont des gens qui sont morts.*
- *C'est tout rouillé, c'est pas très beau.*

Cette liaison avec d'autres résistants à l'adversité a délié les langues, a fait se rejoindre les mobiles de résistance. Plus encore, les apprenants se sont aperçus qu'eux aussi vivaient quotidiennement cette résistance à l'oubli. Garder vivant le souvenir de ceux laissés au pays. Comment fait-on quand on se cache, ou que l'on ne peut ni donner ni recevoir de nouvelles ? Garder vivant le souvenir des morts dans des traversées tragiques. Garder l'espoir d'être reconnu au quotidien alors qu'on est suspecté de profiter d'un système ou carrément oublié de celui-ci. Et comment fait-on face à la maladie lourde, chronique, qui fait que parfois même les relations les plus proches s'éloignent ? Certains apprenants d'origine belge ont pu s'exprimer par rapport à un membre de leur famille qui a vécu le travail dans les mines de la région, une expérience qu'ils ont pu partager avec le groupe.

Le rapport avec cette image a suscité des moments d'écoute à 35 d'une grande qualité, où l'on parlait parfois en 3 langues.

Pascale

De retour en grand groupe, chaque apprenant choisit un mot en lien avec la résistance, parmi ceux qui ont été dits. On projette la photo du mur de Boltanski sur une grande feuille blanche et on invite chacun à écrire un « mot-résistance » sur les boîtes.

L'écriture de « mots-résistances » avec en transparence la photo des boîtes de Boltanski. Photos : Véronique EVRARD



Phase 3 : Résister, c'est transformer le réel

Proposition est faite de travailler sur une vieille commode choisie par les formateurs et qui servira de support artistique à notre travail de création. Pourquoi une vieille commode ? Parce que pour résister à l'adversité, au temps, aux inégalités du système scolaire belge, à la pauvreté, au racisme, il faut être solide. Voilà pourquoi le choix d'une commode, bloc de bois, témoin du travail de l'Homme, mémoire muette d'histoires humaines.

La commode: un meuble des années 50, blanc avec 5 tiroirs. Un rectangle pesant, costaud, repeint et rerepeint, un meuble qui avait résisté au temps et qui racontait, à lui seul déjà, pas mal d'histoires. Mais comment faire se rencontrer le meuble, le travail mené par les apprenants jusqu'alors, un apport extérieur philosophique sur la notion de « résistance », dans un travail plastique ambitieux et dans le temps imparti, à peine 3 petites semaines ? Une question qui m'a bien fait cogiter, qui m'a fait cogiter avec bonheur. L'écart était grand, il y avait donc beaucoup à inventer. Un peu comme dans le principe des binômes imaginatifs de Rodari⁵, entre une commode et le mot RÉSISTER, une bien belle invitation qui titille l'imaginaire.

Pascale

Du matériel est mis à disposition des sous-groupes : ciseaux, brosses à dents, peinture, marqueurs, papiers de couleur, tissus... Les apprenants choisissent entre 2 clichés de la commode (tiroirs fermés ou tiroirs ouverts). Ils customisent leur commode en la peignant, décorant, déchirant, en y collant différents matériaux..., en écrivant des mots de résistance qui leur parlent et qu'ils vont chercher dans les listes déjà affichées. Ensuite ils donnent un titre à la commode détournée, avec l'aide des formateurs pour ceux qui le demandent, et l'écrivent sur une étiquette (bandelette).

⁵ Voir : Gianni RODARI, *La grammaire de l'Imagination*, Rue du Monde, 1998.



La customisation des commodes par la peinture ou d'autres matériaux, puis l'attribution d'une « étiquette ».

Photo : Véronique EVRARD

Les résultats, tant de la transformation de la commode que des titres-étiquettes, sont riches.

Quelques transformations :

- Une apprenante explique qu'elle a retiré des tiroirs de sa commode parce qu'ils représentent des personnes de sa famille décédées.
- Un apprenant a choisi la reproduction de la commode, tiroirs ouverts, parce : *« Ne fermez pas vos tiroirs, il y a toujours quelque chose à mettre dedans. Quand vos tiroirs sont fermés, il n'y a plus d'espoir. »*
- Un apprenant a brûlé des parties de la commode avec un briquet.

Quelques titres-étiquettes :

- *Pour résister, il faut espérer, il faut respirer.*
- *Résister... jusqu'à la fin de la vie.*
- *Résister dans la vie.*
- *Il ne faut jamais se laisser abattre dans la vie.*

La difficulté était de trouver les mots, mais cette difficulté s'est transformée en défi, celui de sortir de l'ombre, de mettre à l'honneur des combats de vie. L'un a écrit les mots qui le touchaient, l'autre a puisé dans la phase du projet « les cris du cœur », ou reparlé de séparation, de droit du père, en lien avec l'histoire d'Ahmed, base concrète pour dire des injustices qui se retrouvent dans beaucoup de vies. Un autre encore a coupé dans l'image de la commode, fabriqué des trous en la brûlant au centre, appliqué des rayures comme les barreaux d'une prison... Chaque intervention sur l'image avait une valeur symbolique en lien avec le mot RÉSISTER.

Pascale

Mon meilleur souvenir, c'est quand on a transformé l'image de la commode avec des mots, des collages, des coupages, pour dire ce qui tient debout.

Pour moi, j'ai collé des languettes noires sur deux tiroirs, et pourtant ma commode elle tient debout.

Aujourd'hui je peux dire que résister c'est continuer la vie malgré ceux qui me manquent.

Fabienne (apprenante)

Journée 6 : « Résister, c'est pas commode » (27 avril 2015)

Pour démarrer, chacun est invité à raconter un souvenir de la journée précédente. Cela permet à ceux qui étaient absents de prendre connaissance du travail réalisé et de réaliser le même travail.

Phase 1 : Il faut des mots pour dire les combats

Chacun réfléchit et note 1 ou 2 phrases pour dire ses combats dans la vie: « *Il faut que l'on en sache plus sur vos résistances, il faut que les gens se rendent compte de vos grandes luttes, de ce qu'elles représentent dans une vie. Dire 'je résiste à la pauvreté, à l'injustice', tout le monde peut le dire. Je propose à chacun de réfléchir à une phrase ou deux qui se terminerai(en)t par 'alors, je résiste'.* » Puis chacun a présenté ses phrases au grand groupe.

Phase 2 : La ruche

On a travaillé en groupes pour trouver des postures pour montrer l'image de résister.

Chacun est poète et s'exprime de manière différente, par des cris et des chants.

On a travaillé en groupe par 5 ou 6 apprenants.

On a raconté une histoire de chien et de loup dans la prairie perdue.

On a transformé l'image de la commode avec des mots de poète, de manière incandescente.

On s'est cassé la tête pour chanter la chanson avec le cri du cœur.

Aujourd'hui, je peux dire que résister c'est penser à des idées pour améliorer l'avenir.

Michaël (apprenant)

1. Un grand poème: Alors, je résiste

Un groupe de 2 ou 3 apprenants recopie les phrases de tous sur de grandes affiches et les tape aussi sur ordinateur. Ensuite chaque phrase est découpée et plastifiée pour confectionner des marque-pages, souvenirs de nos résistances qui seront distribués au public lors du Printemps de l'alpha.

2. Photo de la photo

Un deuxième groupe de 3 ou 4 apprenants se charge, avec Véronique Evrard, volontaire dans notre régionale et photographe, de prendre des photos des « porteurs de résistances » (chaque apprenant avec sa photo et son titre). Ces photos servent ensuite à construire un mur de photos de résistants, dans le

ors je résiste /
Je pense à ma fille, alors je résiste.
Quand je suis avec ma famille, alors je résiste.
Tous les jours, je prie mon Dieu, alors je résiste.
Je fais du sport le matin, alors je résiste.
Quand je pense à la joie de me promener sur
bord de la mer, alors je résiste.
Tous les matins, j'embrasse mon fils, alors je résiste.
Je crois en Dieu, alors je résiste.

Je pense à ma fille, alors je résiste.
Quand je suis avec ma famille, alors je résiste.
Tous les jours, je prie mon Dieu, alors je résiste.

J'aime faire la cuisine, alors je résiste.
Je crois que derrière toutes les difficultés, il y a une
façade sourie, alors je résiste.
Je me souviens d'une personne que j'aimais, alors je résiste.
J'observe la vie à travers et la beauté autour de moi.
Je me dis tous les matins que j'ai de
la chance, alors je résiste.
Quand des gens de ma famille me blessent, je refuse de
réagir dans ce sens-là, alors je résiste.

Un ami m'a fait découvrir le rap, alors je résiste.
Quand je suis avec ma famille, alors je résiste.
Tous les jours, je prie mon Dieu, alors je résiste.
Je fais du sport le matin, alors je résiste.
Quand je pense à la joie de me promener sur
bord de la mer, alors je résiste.
Tous les matins, j'embrasse mon fils, alors je résiste.
Je crois en Dieu, alors je résiste.
J'ai l'espoir d'avoir une belle vie, alors je résiste.

Tous les matins, j'aide mon fils à aller à l'université,
alors je résiste.

Je veux être forte avec mes enfants, je
rigole, alors je résiste.
Tous le matins, je prie pour mon Dieu et quand
je prie, alors je résiste.
Quand je fais mon ménage, je me souviens de
alors je résiste.

Au téléphone avec mes parents, je dis tout
"tout va bien ici" même quand tout va
je résiste.

Je regarde les photos de mes pa
alors je résiste.
Quand je prie, je sens que j
ste.

Un long poème composé de toutes les phrases de résistance. Photo : Véronique EVRARD



Les photos des « porteurs de résistances » qui serviront pour la construction du mur. Composition : Véronique EVRARD

même esprit que les boîtes empilées et alignées de Boltanski. Une manière de rendre hommage à tous ceux qui résistent coûte que coûte pour se construire une vie meilleure. Dans le but de faire participer les visiteurs le jour du Printemps de l'alpha, des places sont laissées vides pour qu'ils puissent eux aussi transformer une photo de la commode, écrire leur résistance et venir ainsi renforcer l'œuvre commune.

3. Réalisation d'un photomontage comme un mur derrière LA commode

Un troisième groupe de 3 ou 4 apprenants choisit, parmi un stock de 100 photos prises au cours de tout le processus, celles qui leur parlent le plus et les mettent en scène sur un grand panneau.

4. Présentation de l'installation au public le 7 mai

Un quatrième groupe de 5 ou 6 apprenants prépare une présentation pour le public du travail effectué depuis le début : les cris du cœur, les récits, le choix du récit d'Ahmed, le pourquoi du choix d'une commode, le pourquoi du mur d'images... Ils décident de le faire sous la forme d'une chanson.



La réalisation d'un photomontage à partir de photos qui parlent de résistance. Photo : Véronique EVRARD

Dans le groupe « présentation au public », il fallait penser à la présentation de cette installation, pour la donner à voir plus qu'à l'expliquer, à la ressentir plus qu'à la comprendre. En jouant avec quelques rythmes, la conjugaison du verbe RÉSISTER au présent, la présentation était trouvée : un refrain – « *Résiste, résiste, résiste, résiste* » – entrecoupé de phrases lues ou mémorisées pour expliquer non pas les étapes du projet mais ses résonances – « *avec moi tu résistes, avec toi je résiste* », « *nous sommes tous des résistants* », « *nous avons cherché des situations injustes...* ». Certains apprenants débutants à l'oral répétaient avec les autres, il s'agissait d'être compris.

Pascale

5. Lettre à Mr le directeur du MAC's

Avec l'aide d'un formateur, un dernier groupe de 4 ou 5 apprenants rédige une invitation au directeur du MAC's, à venir visiter l'exposition au Printemps de l'alpha, et la lui envoie par mail.

Tous ces petits groupes agissaient presque en totale autonomie. On en oubliait la pause. On aurait dit une ruche. C'est le moment où le projet mobilisateur fédère les participants, provoque la rencontre, permet les audaces. Beaucoup d'apprenants ont relevé l'ambiance dans le groupe, et l'énergie qu'elle leur a donnée.

Pascale

Ce projet m'a apporté confiance en moi, de me sentir courageuse, d'avoir la patience pour aller jusqu'au bout.

Depuis la fin de ce projet, j'ai fait des connaissances et je veux créer un monde réel au présent.

Pour raconter ce projet, il faut dire qu'on a travaillé en groupe, qu'on a transformé l'image de la commode avec des mots, des collages, des coupages.

Pour dire ce qui tient debout, on a écrit nos cris du cœur.

J'ai parlé de ce projet à une amie. Elle était intéressée.

Je lui ai raconté le travail que nous avons fait avec l'autre groupe de Tubize.

Mon meilleur souvenir, c'est travailler avec d'autres groupes et partager des idées. Alors je peux dire que résister pour moi c'est laisser la porte ouverte sur l'été.

Mais l'été c'est pas toute l'année. Il y a 4 saisons. Dans la vie c'est comme dans l'année, il y a le bon et le mauvais.

Houda (apprenante)

Phase 3 : Présentation du travail réalisé dans les sous-groupes

Chaque groupe présente son travail aux autres :

- Le groupe « poème » lit ce qu'il a recopié sur les affiches et explique comment il a fait pour réaliser son travail : écrire en grand, tenir compte de la mise en page, réfléchir à comment rendre l'affiche attrayante par l'utilisation des couleurs,...
- Le groupe « photos » projette quelques-unes de ses photos et explique comment il s'y est pris : apprentissage d'une nouvelle technique – le cadrage, la lumière, les positions, la distance, la manipulation de l'appareil,...
- Le groupe « photomontage derrière la commode » explique comment ils se sont mis d'accord pour sélectionner les photos et pour les placer, tout en respectant le choix des personnes qui ne souhaitaient pas y apparaître.
- Le groupe « présentation du 7 mai » fait une première répétition et explique comment ils ont travaillé : écoute des idées de chacun pour aboutir à la conception d'une chanson, création d'un texte, travail sur le rythme, travail sur la confiance en soi,...
- Le groupe « lettre à Mr le directeur du MAC's » lit son texte d'invitation : ce travail a permis l'apprentissage de la mise en page d'une lettre, qui plus est une lettre à un directeur avec toutes les formules appropriées.

Journée 7 : Répétition générale (4 mai 2015)

Cette journée sert à finaliser tous les ateliers et de « répétition générale ». La plupart des apprenants savent ce qu'ils ont à faire sans que les formateurs ne doivent relancer le travail. L'enthousiasme est bien présent et les participants ont hâte d'y être.

Les apprenants décident aussi de coller sur les parois de la commode et à l'intérieur des tiroirs le mot « résister » dans différentes langues, des cris du cœur et des dessins. Ils affichent le poème au recto du panneau de photos.



Quelques clichés-souvenirs de cette journée mémorable.



Photos : Véronique EVRARD



Photo : Lire et Ecrire Communauté française



Journée 9 : Évaluation (11 mai 2015)

La matinée se déroule sous forme d'échanges. Cinq questions sont proposées en tour de table. Questions et réponses sont notées sur des affiches. Voici les questions et quelques-unes des réponses :

1. C'était comment, à Jemappes, jeudi dernier ?

- C'était bien.
- La visite guidée du matin était trop courte et trop rapide, alors que l'après-midi on n'avait rien à faire. La visite guidée aurait pu continuer l'après-midi.
- Une journée dans la nature, ça fait du bien.
- Les sandwiches étaient trop gros et pas très bons. Mais on n'a pas été là-bas pour manger!
- En ville, ça n'aurait pas été aussi bien. En plus, certains d'entre nous seraient partis faire les magasins!
- Aller en bus tous ensemble, c'était chouette.
- La fresque n'était pas là. Pourquoi ?
- Tout le monde a chanté « Résiste » lors de notre présentation : waouwwww!
- Beaucoup de gens ont regardé les photos et la commode. Certains avaient marché sur le grand poème.
- Bon emplacement de la commode et des photos.
- Sur le mur de photos, pourquoi on n'a pas mis celles des formateurs ?

2. Ce que le projet m'a permis de faire pour la première fois

- J'ai écouté les autres du groupe.
- J'ai raconté mon histoire à des inconnus.
- J'ai fait un travail pour une exposition.
- On a travaillé avec les autres groupes.
- J'ai eu beaucoup d'émotion quand tout le monde a chanté « Résiste ».
- On a travaillé sur le mot « résister' » : sur des petits papiers, sur une fresque.
- On a exposé notre travail.
- On a raconté chacun notre histoire.
- Dans notre groupe, on a vu des personnes qui devaient résister plus fort que d'autres.

- Je pose toute seule pour une photo.
- On fait une œuvre de professionnel.
- J'ai vu un projet réalisé.

3. Ce que le projet m'a permis d'apprendre

- On a travaillé le vocabulaire, beaucoup de nouveaux mots.
- On a travaillé sur l'orthographe.
- Quand on a raconté chacun notre histoire, on a dû choisir les bons mots pour que les autres comprennent bien.
- À dessiner.
- On a compris les mots « résistance - résister », donc on y est plus attentif à la radio, à la télévision.
- On a pris conscience, grâce aux nouveaux mots.
- Qu'il faut prendre son temps pour réfléchir.
- Que si on nous pousse, on va plus loin.
- À connaître d'autres personnes.
- À travailler en groupe.
- À partager des histoires et des émotions dans un groupe.
- La richesse des langues.

4. Ce que le projet donne envie de faire maintenant qu'il est fini

- J'ai envie de continuer à résister grâce à la force que j'ai prise dans le projet et le groupe.
- J'ai envie de continuer à travailler ensemble sur le même projet.
- Continuer à travailler avec la photographe (vidéos, montages).
- Repartir dans un nouveau projet.
- Montrer le projet à l'extérieur pour sensibiliser les personnes.
- Faire quelque chose qui expliquerait/montrerait Lire et Ecrire à l'extérieur (spectacle, théâtre, chorale montrant des revendications).
- Aller visiter l'exposition de Boltanski.
- Visiter des expositions et voir de nouvelles idées.
- Partager ses idées en groupe.
- J'ai envie de continuer la formation.
- Avancer en lecture et en écriture.

- *Encore travailler avec d'autres groupes.*
- *Refaire le Printemps de l'Alpha.*
- *Traiter du sujet de la discrimination.*
- *Foncer, aller plus loin.*
- *Partir à la mer.*

5. Ce qu'on décide de faire des photos

Après avoir travaillé en grand groupe sur ces différentes questions, les apprenants notent, sur les clichés des commodes (format A5), les mots qui leur correspondent dans ce qui est affiché. Ils peuvent aussi rajouter des ressentis ou émotions non repris sur les affiches.

Le groupe décide de la réalisation d'un carnet-souvenir reprenant les photos-portraits, le grand poème et les photocopies des évaluations individuelles réalisées ce 11 mai.

La journée se termine par un chouette apéro !

Journée 10 : Préparation des présentations (1^{er} ou 2 juin 2015, selon les groupes)

Après s'être réparti les tâches, les groupes restent dans leur implantation pour préparer la présentation du travail réalisé lors du Printemps de l'alpha aux autres apprenants de la régionale.

Chaque groupe rédige un texte sur les différentes étapes du processus et s'entraîne à le lire à voix haute. Les groupes rassemblent également toutes les réalisations qu'ils ont envie d'afficher ce jour-là.

Grâce à un montage photo, les apprenants et les formateurs reconstituent la chronologie des activités étalées sur 3 mois. Sans ce montage, cela aurait été difficile, tellement il y eut de choses réalisées et de moments forts.

Journée 11 : Présentation du travail au public de Lire et Ecrire (11 juin 2015)

Tous les apprenants des implantations de Nivelles et de Tubize se retrouvent à Tubize dans une grande salle réservée pour l'occasion. Les participants au Printemps de l'alpha ont aménagé la salle avec toutes les productions écrites. Et c'est avec beaucoup d'excitation, d'enthousiasme et de fierté qu'ils présentent leur travail en lien avec le montage photo. Ils présentent également leur chanson.

*Le projet m'a apporté des bonnes choses et on a appris des nouvelles choses, des connaissances, échanger nos idées...
On a travaillé sur le mot « résister ». Chacun s'est exprimé et a dit à quoi et comment on résiste à la vie. On a raconté.
On a entendu les histoires des autres apprenants.
Mon meilleur souvenir, c'est le dernier jour à Tubize quand on a fait la fête car tous les apprenants et les formateurs étaient réunis ce jour-là.
Aujourd'hui je peux dire que résister c'est résister à tout, ne jamais baisser les bras. Si on a un rêve, il faut aller jusqu'au bout pour le réaliser, et jamais dire « j'arrive pas, je peux pas, ou j'arriverai pas. »
« Je sonnerai même si personne ne veut écouter.
Nous jouerons tant qu'ils marcheront.
Et après nous
Ce seront eux. »*

Jamila (apprenante)

Des apprenants d'un autre groupe disent regretter de ne pas avoir pu participer à ce projet⁶.

⁶ Pour rappel, le projet a rassemblé des participants de 4 groupes, parmi l'ensemble des groupes en formation à Lire et Ecrire Brabant wallon.

Journée 12 : Écriture de textes pour le Journal de l'alpha (25 juin 2015)

Une dernière journée rassemble, autour de Pascale, quelques apprenants de Nivelles, une des formatrices et la responsable sensibilisation qui ont participé au projet, pour un ultime atelier d'écriture de textes en lien avec cet article sur le projet *Résister, c'est pas commode*. Ces textes sont repris en encadrés tout au long de l'article⁷.

Pour raconter ce projet, je dirais que je rêvais d'un groupe où le mot résister dégoulinerait, plein de sueur de lutte politique pour les droits sociaux. À entendre les objets de résistance de chacun des 35 participants, j'ai tout vu, tout entendu !

À travers l'histoire d'Ahmed, nous avons relevé en filigrane des maux injustes, car résister, c'est pas commode. Aujourd'hui je peux dire qu'une énergie rouge s'est nouée quand, lors de la journée du Printemps de l'alpha, tous ont chanté en rythme. Au fond, si nous n'avons pas causé politique, nous avons redessiné les contours de la condition humaine. Le groupe a palpité, d'une force signifiant qu'aucun de nous n'est complet en lui seul.

Delphine (responsable sensibilisation)

Une conclusion tout en ouverture...

La pédagogie du projet, c'est quand un projet en appelle un autre. Elle est moteur de changement quand ce sont les protagonistes qui tirent l'organisation, l'institution vers un nouveau projet. La présentation au Printemps de l'alpha a été dynamique, à la hauteur de l'énergie apportée par chacun dans ce projet qui, même court, a donné l'envie d'en refaire d'autres. Qu'est-ce que ce projet va générer ? Il faudra sans doute une

⁷ Des textes de la revue *Filigranes*, revue d'écriture(s) partagée(s) qui soutient l'accès de tous au pouvoir d'écrire (www.ecriture-partagee.com), ont nourri les textes publiés dans cet article. Les participants ont été invités et encouragés à en « copiller » des extraits.

occasion, une situation de départ, les apprenants en apportent tous les jours. Le Printemps de l'alpha a permis un espace d'expression, l'ouverture à une parole à prendre. Les apprenants s'en sont emparés avec énergie et authenticité et, qui plus est, dans le cadre d'un évènement culturel européen: *Mons, capitale 2015 de la culture*.

Pascale

Ce projet m'a apporté de nouvelles aides. On a écouté beaucoup d'histoires des autres et des façons de dire le mot Résiste.

On a écouté comment on résiste avec ce mot.

On a travaillé en groupe et chacun a aidé l'autre.

Depuis la fin de ce projet je garde mes souvenirs dans mon téléphone, je regarde les photos et les vidéos. Quand je suis triste, ça me fait du bien. Aujourd'hui je peux dire que résister c'est être comme l'étranger solitaire aux demeures incertaines.

Rafika (apprenante)

La participation au Printemps de l'alpha et le projet *Résister, c'est pas comode* ont donné envie à une partie de l'équipe de permanents de l'implantation de Tubize de poursuivre le travail lancé avec la méthodologie du Juste et de l'Injuste et les ateliers d'écriture. Depuis septembre dernier, un atelier «intelligences citoyennes» se déroule tous les lundis après-midi dans l'implantation. Les apprenants des 3 groupes (3 niveaux différents) ont pu s'y inscrire sur base volontaire...

**Delphine CHARLIER, Brigitte DUBAIL, Didier HANCHARD,
Sybille van der STRATEN, Gene WAUTIER**

Lire et Ecrire Brabant wallon

Pascale LASSABLIÈRE

Ateliers Mots'Art (www.motsart.be)

Des apprenants de Nivelles

Le management « par projet »

Contamination du secteur associatif ?



La notion de projet, habituelle dans le secteur associatif, se décline sous différentes formes et peut revêtir diverses réalités. L'une de ces formes semble porter en elle certaines dérives. Il s'agit de ce que l'on appelle actuellement « le management par projet ». Quels sont les méfaits de la distillation de l'organisation par projet au sein du milieu associatif ? Et comment se positionnent les acteurs de terrain par rapport à la logique du projet, au sens managérial ? Pour répondre à ces questions, nous ferons appel à celles et ceux qui sont directement touchés par ce fonctionnement : les acteurs du réseau associatif.

Par Claire CORNIQUET

DANS LA LITTÉRATURE MANAGÉRIALE, le « projet » est une forme d'organisation du travail ainsi qu'une manière de gérer/*manager* les travailleurs et de contrôler/évaluer leur efficacité-productivité par l'appréciation des objectifs et des résultats attendus en fin de projet¹. C'est bien les tensions entre fonctionnement par projet – au sens managérial du terme – et travail social que nous aborderons ici.

Comme le notent Pierre Artois, Cécile de Préval et Viviane Ska (2015 : p.5)² d'après un article de Bernard Eme³, la collaboration entre l'État et les associations fut basée sur le système de la liberté subsidiée. Dans ce cas de figure, les pouvoirs publics soutiennent financièrement des associations pour leurs actions sociales et n'interviennent pas dans (ou sur) la façon de les mener. Mais cette collaboration glisse vers un mode de régulation tutélaire. Dans le cadre de la régulation tutélaire, les pouvoirs publics financent et régulent les services et les actions menées par les associations, sur base de critères prédéfinis. Ces auteurs parlent d'encastrement des associations au sein du secteur public : *« Cet encastrement, double en réalité, comprend une dimension politique mais également technico-fonctionnelle. Politique car les associations, par leurs objets, participent aux politiques publiques alimentant le débat de cité; technique et fonctionnel car une rationalité instrumentale se crée à mesure que la production des associations est régie par les règles, les procédures et contraintes émanant de l'État. »*

1 « Le management par projet désigne le choix fait dans certaines entreprises de manager sous la forme de projet un ensemble significatif d'activités innovantes qui doivent déboucher sur un produit spécifique, livré à un client identifié, dans un délai donné et à un coût objectif fixé. Selon l'AFNOR, il convient de parler de management par projet lorsque des organismes structurent leur organisation et adaptent leurs règles de fonctionnement à partir et autour de projets à réaliser. À travers cette conception, les projets deviennent des outils et des vecteurs de changement, non seulement de l'organisation mais également du management des hommes. » (voir : www.anact.fr/portal/pls/portal/docs/1/298337.PDF).

2 Pierre ARTOIS, Cécile de PRÉVAL, Viviane SKA, 2015, État, Associations et Entreprises sociales. Financement et Nouvelles logiques. Les politiques sociales, (1-2) : pp. 4-8 (www.lespolitiquessociales.org/PDF/Etat%20association%20vers%20de%20nouvelles%20relations_intro.pdf).

3 Bernard EME, 2001, Les associations ou les tourments de l'ambivalence. In LAVILLE Jean-Louis et al. (eds), Association, démocratie et société civile, pp. 35-51. Paris : La découverte.

Pour financer certaines de leurs actions, comme par exemple de cohésion sociale, les associations doivent chercher leurs fonds de fonctionnement auprès des pouvoirs publics en répondant à des appels à projets encadrés par des critères qui définissent les objectifs et les résultats à atteindre.

Comme le précisent les trois auteurs que nous venons de citer, « *ce phénomène a été amplifié par la reconfiguration de l'action publique à l'aune du développement du New Public Management (Hamel et Muller, 2007) poussant les associations vers une construction isomorphe marchande mettant en avant le fonctionnement par projet sur base de critères d'efficacité et de coûts/résultats, au niveau du financement, de l'activité même, ou encore de la prise en charge des bénéficiaires (...).* » (Artois, Préal et Ska, 2015 : p. 5).

Selon Anne Amar et Ludovic Berthier⁴, au début des années 1980, de nombreux pays ont dû faire face à une dette et un déficit public importants, consécutifs à la crise financière. Souhaitant réduire les coûts et les dépenses, et rationaliser davantage, des solutions ont été envisagées par le biais du management. Ainsi, des méthodes de management habituellement utilisées dans le secteur privé ont été appliquées au sein du secteur public. C'est ce courant que l'on appelle le « New Management Public », aussi identifié sous le doux nom de « Nouvelle Gestion Publique ». Cette nouvelle gestion aurait introduit, au sein du secteur public, de la compétition et de la concurrence, une planification et un management stratégique, une décentralisation de la production, une mesure de la performance, un rapprochement du client, etc.⁵ Or, si cette nouvelle gestion est appliquée au secteur public⁶, il semble qu'elle ait aussi quelques résonances sur le secteur associatif. Parmi les outils de redistribution des deniers publics au sein du secteur associatif, on trouve les appels à projets, qui ne manquent pas de nous rappeler les

⁴ Article en ligne de Anne AMAR et Ludovic BERTHIER, **Le Nouveau Management Public. Avantages et Limites** : http://webs.unice.fr/recemap/contenurevue/Articles/Revue_Recemap13_Amar_Berthier.pdf

⁵ Voir l'article en ligne de David GIAUQUE et Yves Emery, **Différenciation et intégration de l'emploi public en mutation** : https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_50820114C1E9.P001/REF

⁶ La Belgique a réformé sa gestion publique en 1994 et, en 2000, a établi le Plan « Copernic », plan visant à « moderniser » l'administration belge. Comme le note Alexandre PIRAU, « *la politique de 'modernisation' mise en œuvre s'inspire ouvertement du modèle du marché.* » (www.cerap.be/IMG/pdf/Copernic-2.pdf).

« marchés publics »... Ces appels à projets se rapprochent, dans leur façon d'organiser leur contenu, du management par projet (*voir la définition proposée en note de bas de page 1 p. 127*) qui s'est développé au sein du secteur privé dans les années 1980. C'est en tout cas l'hypothèse que nous soutenons.

Glissement vers une organisation par projet du secteur associatif via les appels à projets ?

Aujourd'hui, peut-on faire l'économie du mot projet ? Comme le note Gilles Garel (2011 : p. 74)⁷, « *en considérant les pratiques, on ne peut que constater que les projets ont toujours existé dans l'activité humaine organisée.* » Il faudra pourtant attendre la Renaissance italienne pour qu'apparaisse « *un premier essai de formation du projet à travers la création architecturale.* » (Boutinet, 1990 : p. 15)⁸. On retiendra que c'est le célèbre architecte Filippo Brunelleschi⁹ qui a, *il primo*, séparé la conception de l'exécution : « *En séparant bien ce qui tient au projet de ce qui relève de son exécution, l'architecte introduit dans son travail une nouvelle rationalité (...).* » (Boutinet, 1990 : p. 16).

À l'heure actuelle, la notion de projet se retrouve dans tous les champs de la société : l'associatif mais aussi la justice, le travail... Dans le domaine de la justice, on parle de projet de réinsertion pour les détenus. Et dans le champ du travail, cette notion largement répandue prend la forme du projet professionnel, ou du projet de formation.

Le terme projet se décline donc sous de multiples facettes mais il sous-entend toujours l'idée de projection : aller vers, envisager une situation future...

Le sens managérial du mot projet, auquel nous consacrons cet article, sous-tend également la projection. Il partage, de surcroît, certaines caractéristiques

⁷ Gilles GAREL, 2011, *Qu'est-ce que le management de projet ?*, Informations Sociales, 5 (167) : pp. 72-80.

⁸ Jean-Pierre BOUTINET, 1990, *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.

⁹ Architecte du *Quattrocento* qui a formulé les bases de la perspective.

communes à d'autres emplois du terme projet: la prévision d'actions à entreprendre; avec un début et une fin.

D'après Jean-Pierre Boutinet (1990: p. 239), « *la gestion par projet est née aux États-Unis au cours des années 1940-50 dans l'industrie de l'armement et de la défense en même temps que dans l'industrie aérospatiale.* » Cette forme de gestion répondait à « *cette nouvelle nécessité à laquelle la société postindustrielle se trouve confrontée: la nécessité de l'invention et de l'innovation en continu.* » (Boutinet, 1990: p. 239). Encore aujourd'hui, le mot projet, au sens managérial, est bien souvent associé aux pôles « Recherche et développement » des entreprises, et renvoie à l'innovation. C'est d'ailleurs l'une des caractéristiques que nous a fournies un de nos interlocuteurs, nommé lui-même « agent de développement », et travaillant dans le secteur de l'ISP, pour définir le mot projet.

Pour une plus grande précision, voici comment, dans leur ouvrage commun, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Boltanski et Chiapello¹⁰ présentent l'organisation par projets: cette dernière « (...) évoque une entreprise dont la structure est faite d'une multitude de projets associant des personnes variées dont certaines participent à plusieurs projets. La nature même de ce type de projets étant d'avoir un début et une fin, les projets se succèdent et se remplacent, recomposant, au gré des priorités et des besoins, les groupes ou équipes de travail. » (Boltanski et Chiapello, 1999: p. 158). Certaines caractéristiques de ce type d'organisation sont la flexibilité et la mobilité – tant des personnes que des priorités –, la créativité, et l'efficience (rapport entre résultats et ressources utilisées). Bien qu'élaborée pour le secteur privé – et marchand –, la présentation de l'organisation par projets de Boltanski et Chiapello est à rapprocher de la « modernisation » du secteur public par l'usage du management, sous l'influence de la Nouvelle Gestion Publique, mais aussi, dans une certaine mesure, des transformations progressives du travail associatif...

En effet, il semble que la logique managériale du terme projet se soit immiscée au sein du travail associatif par le biais, notamment, des appels

10 Luc BOLTANSKI et Eve CHIAPELLO, 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris: Éditions Gallimard.

à projets formulés par les pouvoirs publics. On observe également un souci d'évaluation, de la part du politique – sous l'influence du Plan Copernic et de l'usage du management? –, qui se traduit notamment par des objectifs chiffrés et prédéfinis dans le cadre des appels à projets. Nous verrons en quoi l'«appel à projets» est un outil de régulation budgétaire mis en place par les pouvoirs publics, ainsi qu'un appareil permettant l'application de leurs politiques, et en quoi il peut mettre en difficulté les asbl et les bénéficiaires.

Comme l'évoquait une jeune femme interrogée sur le projet dans une édition de *Scop le pavé*¹¹: «*Le problème n'est pas le projet mais bien l'usage de la 'méthodologie'*¹² *du projet comme outil de contrôle.*» C'est d'ailleurs ce qu'observent, à des degrés différents, les acteurs de terrain que nous avons rencontrés (*voir ci-dessous*).

Effets de ces transformations au sein du travail associatif

Nous avons interrogé Aïcha (responsable de projet dans le secteur de l'Éducation permanente), Paul (coordinateur d'une association reconnue en Éducation permanente et en Cohésion sociale), Nina, Luigi et Caroline (travailleuses/eurs au sein du secteur de l'ISP) au sujet de la notion de «projet», de «management par projet», et des «appels à projets» auxquels ils doivent répondre¹³. De ces entretiens, nous présenterons davantage les échanges autour des «appels à projets» auxquels nos intervenants sont désormais accoutumés.

¹¹ www.scoplepave.org/les-cahiers-du-pave-le-projet

¹² Penser en amont ce dont demain sera fait ; échelonner et rationaliser les étapes/les tâches ; anticiper les ressources, les coûts, les délais et les résultats attendus ; etc.

¹³ Pour respecter l'anonymat, le nom des intervenants a été modifié. Les entretiens ont été menés en groupe (pour Nina, Luigi et Caroline) et en individuel (pour Aïcha et Paul). Nous les avons rencontrés à une seule reprise.

Vers une approche quantitative

L'un des éléments abordés par l'ensemble de nos interlocuteurs est que l'aspect quantitatif dans l'évaluation du ou des projets tend à devenir la norme.

Les travailleurs de l'ISP, dont les Missions locales, sont d'ores et déjà soumis à des objectifs quantifiables afin d'évaluer leurs actions. Il faut « x » heures de *coaching* par demandeur d'emploi, « x » dossiers à traiter par an et il faut atteindre « x% » de « sorties positives » (emploi ou formation). Pour Nina, Luigi et Caroline, travailleurs au sein du secteur de l'ISP, ces objectifs quantifiables posent au moins deux questions : *« Que faire avec les personnes jugées trop éloignées de l'emploi lorsqu'il y a un risque de sélectionner le public afin de rencontrer ces objectifs chiffrés ? Et que dire au public qui a besoin de davantage de soutien individualisé pour s'inscrire sur le marché de l'emploi ? Ces objectifs chiffrés remettent en question la façon de travailler. Le risque est donc de sélectionner un public davantage proche de l'emploi, de laisser sur la route des personnes qui auraient besoin de davantage de suivi (plus d'heures d'accompagnement notamment), afin de rencontrer les objectifs chiffrés précisés par la nouvelle ordonnance. Il faudra être très vigilants par rapport à cette dérive possible. »*

Cette approche quantitative est également présente en amont de l'évaluation du projet, c'est-à-dire lors de la sélection des projets qui seront financés. Paul, coordinateur d'une association d'alphabétisation reconnue en Éducation permanente et Cohésion sociale, nous éclaire sur ce point et nous en fait d'ailleurs la critique : *« Pour moi, l'évolution la plus flagrante, c'est dans le cadre de la Cohésion sociale depuis qu'ils ont traduit les objectifs en priorités d'action (alpha, soutien scolaire,...). C'est sur 5 ans. Le quinquennat 2006-2010 avait une autre configuration, il n'y avait pas de priorités. Je ne sais pas à partir de quelle grille d'analyse la COCOF¹⁴ retenait tel ou tel projet dans ce quinquennat. Puis, ils ont créé le CRAcs¹⁵ qui a fait une analyse de la situation à Bruxelles, plus selon une **approche quantitative** : on recense x projets en alpha, x en écoles de devoirs et x projets culturels, etc. Pour le quinquennat*

¹⁴ Commission communautaire française.

¹⁵ Centre régional d'appui en cohésion sociale.

2011-2015, on a traduit ces quantités d'action en priorités. Puisqu'il y a x% d'actions d'alphabétisation, on subsidie x%. Les moyens mis en œuvre sont devenus des objectifs et des priorités. Les projets sont appréciés sur base d'une approche administrative et quantitative: un volume d'heures x, un profil d'apprenant y, une approche pédagogique plus scolaire. Il faut aussi avoir une mixité hommes/femmes. Ce qui fait la substance de la cohésion sociale passe à la trappe. Le sens de l'action est complètement absent.»

Rationalisation et mise en concurrence des asbl

Les appels à projets permettent aussi au politique de mettre en concurrence les asbl dans une logique de rationalisation des subsides.

D'autres auteurs l'ont relevé avant nous: *«Les subventions se fondent dans des logiques de marché mettant les prestataires en concurrence à travers le fonctionnement par projet.»* (Artois, Préval et Ska, 2015: p. 6). L'argumentaire étant qu'il n'y a pas assez d'argent pour tout le monde. Afin de réaliser des économies, les pouvoirs publics ont tendance à «saupoudrer» les associations qui doivent faire la preuve qu'elles sont à même de répondre à leurs exigences. Le risque est que cette stratégie de rationalisation soit poussée à son paroxysme, au point de mettre en faillite certaines associations. Comme le dit Aïcha, responsable de projet au sein d'une asbl reconnue, notamment en Éducation permanente: *«On est dans un vrai commerce. Il y a des coupes budgétaires, de la concurrence avec d'autres associations.»*

Néanmoins, la mise en concurrence liée aux appels à projets est nuancée par le facteur «humain». Comme nous l'expliquaient les trois collègues du secteur de l'ISP, Nina, Luigi et Caroline: *«Il y a, en quelque sorte, une mise en concurrence mais de façon modérée. Le hic vient que la portion de riz est trop limitée pour l'ensemble des associations de l'ISP. En d'autres termes, pour un appel à projets, il peut y avoir beaucoup de candidats. Toutefois, en bonne intelligence, le souci de complémentarité est présent. Il y a un souci d'ajuster, et de se renseigner sur ce qui est déjà proposé par une autre association poursuivant une mission similaire. En d'autres termes, le facteur humain contrebalance la mise en concurrence.»*

Une approche programmatique et administrative

L'approche programmatique devient la norme, à certains endroits. Comme nous l'explique Aïcha: « *En gros, chaque année tu as une programmation avec une série de projets dont chaque travailleur est responsable. On doit créer des fiches projets. On en rigole d'ailleurs! On nous demande de rationaliser une action de terrain qui demande en fait plus de créativité que d'objectivation. Même s'il faut quand même mettre des objectifs.* »

Changement de priorités et fragmentation du type d'action et du public

En ce qui concerne la Cohésion sociale, il s'agit d'un appel à projets quinquennal qui reconduit le financement des asbl pour leurs actions de cohésion sociale. Toutefois, les priorités soutenues par les pouvoirs publics peuvent changer et mettre en difficulté les associations: « *Tous les 5 ans les priorités changent, même pour les projets qui ont donné satisfaction sur un type de priorité. (...) Certaines associations sont exclues pour des raisons qui ne sont pas des raisons de fond. En fait, il n'y a pas eu d'explication sur le pourquoi de ces priorités. Pourquoi? Quel est le fond?* » (Paul)

Le changement de priorités, ou de critères de sélection, force parfois les associations à se contorsionner pour rentrer dans les cases afin de ne pas perdre leur subside. Par exemple, un des critères de sélection est désormais la mixité de genre. Or, en Région bruxelloise, certaines associations reconnues en Cohésion sociale orientent spécifiquement leurs actions vers les femmes. Qu'en est-il du devenir de ces associations? Devront-elles changer leurs statuts afin de garder leur subvention? Mais, dans ce cas, ne serait-ce pas alors les détourner de ce qui fait le sens de leur action, leur âme et leur expertise?

À propos du public, on ne considère plus les personnes bénéficiaires comme des individus complexes, multifacettes mais bien comme parties d'individus que l'on catégorise dans des cases: hommes-femmes, belges-non belges, primo-arrivants, jeunes-vieux, de milieux sociaux défavorisés-favorisés, en emploi-au chômage, etc. Cette façon de cloisonner le public en fonction de « caractéristiques » normatives n'est-elle pas aussi un facteur d'exclusion et de différenciation en termes d'accès à certain(e)s programmes/actions sociaux/les, conditionné(e)s par l'appartenance à l'une ou l'autre catégories?

En ce qui concerne notamment les associations d’alphabétisation, il leur faut composer avec un public hétérogène. « *Dans un même groupe d’apprenants, tu as des co-financements : si 3 apprenants sur 9 sont considérés ‘primo-arrivants’, l’assoc sera financée au tiers. Et en plus, ce sont des logiques contradictoires* ». (Paul). Ce que Paul met ici en évidence, c’est que de nombreuses associations ont besoin d’un multi-subventionnement pour exister. Or, qui dit plusieurs subsides, dit parfois divers niveaux de pouvoirs qui ne partagent pas nécessairement les mêmes objectifs ou les mêmes priorités.

Temporalité du projet et individualisation

Deux autres aspects fondamentaux du projet sont qu’il est limité dans le temps et unique. Ceci est à rapprocher de ce qu’Aïcha appelle la culture du « one shot » : « *Les projets, c’est un peu l’inverse de l’histoire. Ça a un début et une fin. Une fois l’objectif atteint, c’est fini et on en refait un autre. C’est peu stabilisant et tu dois être hyper-flexible. Il y a peu de localisation, d’ancrage culturel et territorial. Pas de spécialisation non plus. C’est très stratégique en fait, cela permet aux individus d’être silencieux : difficile de se mettre ensemble pour critiquer le système car chaque année ça change. Les programmations sont différentes.* » Ce qu’explique Aïcha rejoint la logique du management au sein du secteur privé qui met un point d’honneur à flexibiliser les travailleurs en les coupant du temps de l’histoire et, de ce fait, du temps nécessaire à leur engagement auprès de leurs collègues, au sein d’une équipe stable.

Cette culture du « one shot » amène aussi à individualiser le travailleur au sein du projet de l’asbl. C’est le cas pour Aïcha dont le management de l’asbl est à rapprocher du management par projet organisé au sein du secteur privé : « *C’est très individualisant un projet : c’est un projet par personne. Chacun a ses compétences propres, OK mais on est évalué par projet. Dans la « culture par projet », il n’y a pas de rapports de force clairs, pas de conflits. Il faut toujours aller chercher le meilleur chez les personnes. Mais tu es quand même évalué, t’es coté. Tu n’es pas mise à mal dans tes compétences. Il y a toujours une contextualisation mais ça reste une mise à l’épreuve. L’individu peut être mal s’il ne prend pas une distance critique. Ça crée de la concurrence, on se demande tous : t’as eu combien ?* »

Conclusion

Le souci de rationaliser et d'objectiver les actions, par le biais du « projet » et de son cadre prédéfini, met en difficulté tant les acteurs que les actions du secteur associatif. La mise en concurrence des associations, par le biais d'appels à projets, semble être une manière de réguler la dépense publique et, surtout, de la réduire. Nous semblons encore loin de la vague de libéralisme qui a déferlé sur le secteur de l'éducation (Godenir, 2014 : p. 104)¹⁶. Néanmoins, la mise en concurrence – apanage du libéralisme et du néolibéralisme – entre associations (et, dans certains cas, entre secteur associatif et secteur privé) ne peut pas passer inaperçue. De même, la rationalisation des priorités et la définition d'objectifs quantifiables semblent davantage s'apparenter à la logique marchande qu'à celle du non-marchand. Enfin, la flexibilité¹⁷ – s'adapter à des situations mouvantes, sans qu'elles puissent être anticipées –, imposée par le management contemporain, est aussi convoquée lors des appels à projets formulés par les pouvoirs publics. En effet, répondre aux appels, c'est, dans une certaine mesure, se conformer et adapter sa ligne aux priorités fixées par les pouvoirs publics. S'il n'y a pas nécessairement flexibilité de corps (changement d'équipe, ou autre), il y a par contre flexibilité d'esprit.

Sous l'influence de la nouvelle gestion publique et du Plan Copernic, le secteur public est de plus en plus organisé selon des principes du monde marchand¹⁸. Si le secteur associatif semble encore épargné par la logique marchande, il doit néanmoins se « plier », dans une certaine mesure, aux exigences des pouvoirs publics qui émettent les appels à projets conditionnant l'octroi de subsides. Pour Aïcha, interlocutrice avertie et engagée, la logique capitaliste et néolibérale tend, par certains aspects, à s'immiscer au

¹⁶ Anne GODENIR, 2014, *L'école peut-elle sortir de la logique marchande ?*. *Journal de l'alpha*, (194) : pp. 101-114.

¹⁷ À ce propos, voir l'ouvrage de référence *Les tensions de la flexibilité* de Thomas PÉRILLEUX (2001) aux éditions Desclée de Brouwer (Paris).

¹⁸ Lire l'article en ligne d'Alexandre PIRAUX, *Copernic, son imaginaire et ses pratiques* (www.cerap.be/IMG/pdf/Copernic-2.pdf), ainsi que l'ouvrage de David GIAUQUE, *La bureaucratie libérale* paru aux éditions L'Harmattan en 2003.

sein du secteur associatif. C'est d'ailleurs à elle que nous laissons le mot de la fin : *« C'est l'appropriation capitaliste de la critique. Il y a une reproduction des mécanismes néolibéraux. Par exemple, notre association a été fondée par les mouvements ouvriers. Avant, il y avait de la résistance, des grèves ouvrières, de la solidarité forte par rapport au patronat visible. Pour moi, la réappropriation, c'est le fait qu'on soit plus dans une culture pacificatrice dans laquelle on n'admet plus le conflit. Tout doit être objectivé. »* L'analyse d'Aïcha mérite, à nos yeux, d'être rapportée, non parce qu'elle est nécessairement « juste » mais bien parce qu'elle amène à s'interroger et à rester vigilants sur les dérives possibles d'une logique qui n'est clairement pas favorable aux actions sociales et pour laquelle tout passe nécessairement par le ratio coût/bénéfice...

Claire CORNIQUET
Lire et Ecrire Bruxelles

Sélection bibliographique

La pédagogie du projet à visée émancipatrice, comme définie par l'expérience de l'équipe de l'association Le GRAIN dans les deux premiers ouvrages de cette sélection, fait naturellement partie du patrimoine de l'éducation populaire. Il s'agit de mettre en œuvre un processus d'apprentissage «*intégrant la dimension de construction du savoir à travers un faire social*»¹. Certes, les limites de cette démarche sont connues et analysées. Ainsi, par exemple, il faut pouvoir la penser dans une dynamique de progression pédagogique et l'intégrer dans un apprentissage systématique des connaissances de base. Ses effets sont nombreux : elle va favoriser l'autonomie et la confiance en soi de l'apprenant, va renforcer sa motivation, développer la solidarité afin d'avoir une prise sur la réalité ; en somme, elle va amener une série de transformations des acteurs du projet et donc, forcément, de leur environnement. La plupart des ouvrages cités dans la sélection (ceux du GRAIN, de Michel Huber, de Lucie Arpin et Louise Capra, de Marie Milis, de Lire et Ecrire Hainaut occidental) décrivent les principes à respecter et les techniques à mettre en œuvre pour rester dans une visée émancipatrice.

En effet, la pédagogie du projet n'est pas une fin en soi et si elle n'est pas conçue dans une optique de rupture avec les rapports sociaux qui perpétuent l'inégalité, elle peut être instrumentalisée pour reproduire et même renforcer ces rapports sociaux. De fait, les démarches de projet sont aujourd'hui également mobilisées pour nourrir l'apprentissage par les compétences, devenu la pierre angulaire des politiques scolaires des pays capitalistes. Elles sont dévoyées dans le cadre de formations d'insertion au marché de l'emploi. Ainsi, les exclus et les travailleurs, les dominés de tous bords doivent toujours être en projet afin de se montrer entreprenants, non assistés, responsables, proactifs, positifs, etc. Or, notre pédagogie du projet veut surtout construire des sujets, former des acteurs ayant aussi la capacité

1 Maria-Alice MÉDIONI, *Pour une pédagogie de projet émancipatrice au service des apprentissages*, p. 20 de ce numéro du *Journal de l'alpha*.

de dire non et de s'engager en pleine conscience pour un autre possible. Même si nous ne partageons pas l'enthousiasme de Philippe Perrenoud pour l'apprentissage par les compétences, nous avons référé dans cette sélection un de ses textes qui a le mérite de nourrir le débat sur la pédagogie du projet au service du développement des compétences.

Le troisième livre de la sélection, *Anthropologie du projet* de Jean-Pierre Boutinet, est particulier car il tente une approche sociologique globale de la notion de projet. « *Parler d'une anthropologie du projet, c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps.* » (p. 5). Cette interrogation fondamentale du sens du projet et de son évolution historique dans notre société va nous aider à comprendre toutes les implications des démarches pédagogiques centrées sur le projet. Plus particulièrement le chapitre 6 de l'ouvrage, *L'intention d'instruire à l'épreuve de son équivocité: les multiples facettes du projet pédagogique*, va nous intéresser pour l'originalité et la pertinence de ses apports pour nos pratiques pédagogiques. Nous allons, entre autres, y comprendre les rapports qui se sont naturellement tissés, dès l'origine, entre l'éducation permanente et la pédagogie du projet. De fait, « *chez les jeunes comme chez les adultes en formation, elle [la pédagogie du projet] vise à ce que les stagiaires deviennent des acteurs sociaux et pour ce faire s'appuient sur une philosophie de l'expérience qui ne sépare pas la théorie de la pratique. En ce sens, la pédagogie du projet constitue une pédagogie de l'appropriation et est assimilable au mode de travail 'de type appropriatif' centré sur l'insertion sociale* » (p. 225).

Par Eduardo CARNEVALE



Le GRAIN, Le défi pédagogique. Construire une pédagogie populaire, Édition EVO/Les éditions ouvrières, 1985, 166 p.

Partant d'une critique des fonctions remplies par l'école et les autres institutions éducatives, les auteurs définissent les critères d'une pédagogie populaire et émancipatrice: «*Il s'agit de mettre au point une pratique éducative opérationnelle qui aboutisse à des résultats opposés à ceux de la plupart des pratiques actuelles grâce auxquelles les inégalités peuvent se reproduire.*» (p. 12). À partir de ce constat, les auteurs choisissent la méthode du projet comme moyen

d'une pédagogie de la libération: «*Dans notre perspective, le projet est une réalisation matérielle qui transforme la réalité. (...) C'est aussi une réalisation collective, choisie et menée à bien par un petit groupe, tenant compte des particularités de chacun de ses membres et des situations concrètes communes à ceux-ci.*» (p. 18). Ils vont ensuite questionner de manière critique la méthode du projet. Deux limites sont examinées. La première est d'ordre institutionnel et la seconde est méthodologique. En effet, si la méthode du projet permet d'atteindre les attitudes et les capacités fixées comme objectifs, les résultats sont plus limités en ce qui concerne les connaissances (seules des connaissances ponctuelles peuvent être atteintes). À partir du projet, il est cependant possible de construire un programme d'apprentissage systématique qui doit alors être poursuivi en dehors du projet proprement dit.

Ayant défini les concepts de base, dégagé les principes fondamentaux et déterminés les limites et les objectifs dans le premier chapitre, les auteurs vont préciser la méthode du projet au cours du chapitre suivant. Le troisième chapitre sera consacré à l'examen de l'apport d'autres méthodes pédagogiques (pédagogie Freinet, institutionnelle,...) et le dernier au lien entre cette pédagogie et le changement politique et social, à partir de questions issues de la pratique.

Francis TILMAN – Le GRAIN, **Penser le projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice**, Chronique Sociale, Pédagogie/Formation, 2004, 206 p.

La pédagogie du projet est omniprésente dans la littérature pédagogique. Elle est recommandée par les décideurs tant pour les pratiques scolaires que pour la formation d'adultes. Elle est parée d'immenses vertus éducatives. Mais est-elle vraiment cette pédagogie si novatrice et si performante ? Si nous concevons l'éducation comme une œuvre d'émancipation, à quelles conditions et dans quelles circonstances la pédagogie du projet peut-elle être un instrument au service de cet idéal ?



Après un détour nécessaire pour clarifier la multiplicité de sens du mot « projet », l'auteur nous présente trois formes de projet à partir de l'expérience de l'équipe du GRAIN : le projet personnel, le projet de groupe et le projet d'organisation. Pour chacune, il précise ses caractéristiques et les conditions d'une pratique progressiste de la démarche. Les clarifications théoriques sont émaillées de nombreux exemples et accompagnées de la présentation d'outils pratiques. Enfin, l'ouvrage interroge le succès que connaît aujourd'hui l'idéologie du projet et les risques d'illusions qu'elle véhicule.

Ainsi, quasi 20 ans après l'ouvrage de référence, *Le défi pédagogique*, l'équipe du GRAIN refait le point sur la pédagogie du projet. Sans être un doublon du précédent, ce deuxième ouvrage rend compte de l'expérience acquise et cerne de manière précise la notion de « projet » en pédagogie. Mais surtout, il apporte une attention critique à la nouvelle « idéologie du projet » qui s'est développée à la faveur de la crise économique, du démantèlement des politiques sociales de l'État-providence, remplacé par l'État social actif. C'est dans les deux derniers chapitres – *Le projet personnel* et *Le projet comme idéologie* – que sont synthétisées les mises en garde sur les usages dévoyés du projet, utilisé non plus à des fins émancipatrices mais dans un but de contrôle et de flexibilisation d'une main-d'œuvre potentielle.



Jean-Pierre BOUTINET, *Anthropologie du projet*, PUF, Quadrige, 2015 (3^e édition), 464 p.

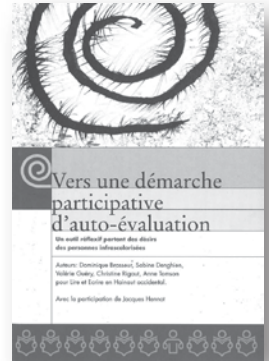
Le livre aborde le sujet sous un aspect qu'il qualifie d'anthropologique. « *Parler d'anthropologie du projet* », précise l'auteur, « *c'est finalement s'interroger sur la façon dont les individus, les groupes, les cultures vivent le temps* » (p. 15). L'analyse des différentes conceptions du temps est indissociable des structures et croyances des sociétés dont l'auteur est conduit peu à peu à analyser l'évolution. Les « sans-projet », les « hors-projet » sont des individus actuellement voués à la marginalité sociale. Les usages sociaux traduisent des manières d'être au monde que l'auteur élucide et illustre peu à peu.

Ainsi, la première partie de l'ouvrage s'attache à clarifier les divers positionnements théoriques en prenant comme grille de lecture les conceptions du temps, des modes d'anticipation, des façons d'envisager les situations de la vie quotidienne et l'utilisation du projet comme grille d'intelligibilité des actions humaines. La seconde partie dégage les perspectives opératoires du projet, c'est-à-dire la pragmatique du projet dans les différents domaines de l'éducation, de l'entreprise, etc. Cette pragmatique possède des stratégies d'ordre éducatif, de « management » ou de mobilisation. À ce titre, l'auteur propose une méthodologie pour mener le projet, qui s'inscrit dans une certaine conception de la conduite humaine, faite de gestion des ressources et des opportunités dans un environnement ouvert.

Dominique BRASSEUR, Sabine DENGHIEN et al. — Lire et Ecrire Hainaut occidental, **Vers une démarche participative d'autoévaluation. Un outil réflexif partant des désirs des personnes infrascolarisées**, Lire et Ecrire en Wallonie, 2003, 62 p.

Cet ouvrage, fruit d'une longue réflexion d'équipe, présente un dispositif de formation qui privilégie une démarche d'apprentissage collective et conscientisante en lien avec les attentes, les désirs et les compétences des apprenants. Au niveau de la constitution des groupes, l'équipe de Lire et Ecrire Hainaut occidental a pris l'option de les organiser non pas sur base du niveau des apprenants mais sur base du projet, des désirs exprimés par chacun lors de son entrée en formation. Une fois ce choix méthodologique posé, l'équipe s'est interrogée sur le dispositif de formation qui permettrait de réunir un ensemble de personnes ayant des acquis divers qui ne serait pas producteur d'inégalités au sein du groupe mais valoriserait les compétences acquises par chacun, qui instaurerait la solidarité et la communication dans le groupe, qui permettrait aux apprenants d'être acteurs dans le processus de formation, de s'impliquer dans la fixation et la négociation des objectifs, et qui s'appuierait sur les désirs de formation exprimés. C'est ainsi qu'a émergé l'idée de travailler au sein de chaque groupe autour d'une pratique fédératrice pour l'ensemble des participants, idée se concrétisant par la détermination d'un projet de groupe comme fil rouge des apprentissages. Ce projet ne pouvait cependant prendre tout son sens qu'accompagné d'outils coélaborés avec les participants pour identifier le chemin parcouru. C'est ce que nous propose le présent ouvrage.

La première partie explicite les choix et les principes méthodologiques, les conceptions idéologiques qui sous-tendent la démarche, les objectifs du dispositif et le modèle d'action qui soutiennent les exercices d'animation proposés aux apprenants. La deuxième partie propose une mise en pratique à travers onze fiches relatives aux différentes étapes de la démarche. L'ouvrage se termine par la description de deux exemples de réalisation.





Michel HUBER, **Conduire un projet-élèves**, Hachette, 2005 (1^{re} édition : 1999), 141 p.

La pédagogie du projet représente une avancée décisive dans les pratiques scolaires. Elle introduit dans l'école un espace d'investissement de tous les élèves, et pas seulement des « meilleurs ». Elle vise davantage l'acquisition de compétences que de savoirs. Elle est le premier pas vers une future pratique professionnelle.

Le but de cet ouvrage est d'amener le lecteur à une compréhension claire de cette pratique de formation et de préciser les conditions qui en font un outil pédagogique particulièrement performant. Il ambitionne d'être un guide pour la conduite du projet-élèves, sans renoncer à approfondir les référents théoriques qui sous-tendent cette pratique. Enfin, il précise les exigences méthodologiques indispensables à son efficacité.

Le formateur d'adultes y trouvera à la fois de nombreux exemples de projets très différents les uns des autres, des témoignages, ainsi que des précis notionnels qui lui permettront de mettre en place ses propres expériences de projet.

> À lire également : Michel HUBER, **La pédagogie du projet pour une double émancipation**, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp.16-17 (numéro téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja145).

Philippe PERRENOUD, *Mettre les démarches de projet au service du développement de compétences ?*, Université de Genève, 2003, 33 p.

L'auteur part du constat que « *la réorientation du curriculum de l'éducation de base vers des compétences est au cœur de maintes controverses* ». Après avoir fait une synthèse des objections à cette politique, il prend une position favorable – « *il n'y a aucune raison de laisser aux entreprises le monopole de la réflexion sur les rapports entre la connaissance et l'action* » – mais regrette qu'« *il n'existe guère de modèle didactique satisfaisant du développement des compétences dans l'éducation fondamentale* ». C'est ici que la démarche de projet intervient. L'auteur se propose donc d'approfondir en quoi les démarches de projet peuvent être mises au service du développement des compétences. Il structure son propos en quatre étapes. Il cerne d'abord la notion de compétence pour en dégager les conditions de développement. Ensuite, il définit les démarches de projet et rappelle qu'elles peuvent servir divers types d'objectifs de formation. Il continue en démontrant pourquoi et comment les démarches de projet sont pertinentes pour développer des compétences. Et il termine par l'analyse des obstacles à ces démarches et l'inventaire des compétences nécessaires aux formateurs.

Même si l'approche par les compétences (APC)² ne nous convainc pas, cet article éclaire de manière synthétique divers aspects et conditions de réussite d'une démarche par projet. Il met surtout en évidence que la démarche par projet peut être utilisée à d'autres fins que celle de l'émancipation, qu'elle peut servir à une politique éducative d'intégration dans la société et sur le marché du travail.

Article en ligne : www.unige.ch/fapse/life/seminaire-01-05/S17_texte_19_03_03.html

² Pour une critique de l'APC, nous renvoyons, par exemple, à : Nico HIRTT, *L'approche par compétences, une mystification pédagogique*, in *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009 (en ligne : www.skolo.org/spip.php?article1099).



Marie MILIS (orchestration : Myriam PALUMBO),
Je parie que tu peux. Vivre une pédagogie de projet,
 Chronique Sociale, Pédagogie/Formation, 2009, 162 p.

Dans ce livre, Marie Milis nous livre le compte rendu d'un projet que ses élèves et elle-même ont élaboré et mené à bien. Il s'agissait d'un périple en Inde de 15 jours avec comme objectif la découverte de l'algèbre, de la géométrie d'une culture et de l'histoire à travers, entre autres, l'observation *in situ* de l'architecture indienne et des rencontres avec des artistes indiens. Le livre décrit de manière très concrète la genèse du projet, comment il leur a fallu se mettre d'accord sur un objectif commun, récolter des fonds pour que tous puissent y participer, élaborer un programme épanouissant pour chacun. Marie Milis s'est clairement appuyée sur la pédagogie du projet, explicitée dans la postface de l'ouvrage par Philippe Meirieu. Elle montre l'intérêt de penser le projet avec le groupe d'apprenants et de le réaliser collectivement. Cela permet d'atteindre deux objectifs éducatifs importants : savoir s'émanciper et savoir s'associer. Naturellement, la nature du projet peut être bien plus modeste qu'un voyage en Inde mais l'ampleur de celui-ci permet de mettre en évidence les caractéristiques inhérentes à tout projet : la négociation pédagogique est au centre de la relation d'apprentissage, articuler une pédagogie de la découverte donne du sens au savoir, formaliser rigoureusement les savoirs permet de se les approprier.

Au long des différents chapitres qui retracent l'itinéraire du voyage, l'auteure nous montre que ce projet a permis une pédagogie du pari (on peut rêver), de la mobilisation (réveille-toi et agis), de l'exemple (à l'école des artistes indiens), du sens (à la découverte de soi et de l'excellence en tirant le meilleur de soi-même).

Lucie ARPIN, Louise CAPRA, **L'apprentissage par projets. Fondements, démarche et médiation pédagogique du maître dans la construction des savoirs de l'élève**, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 258 p.

Voici un ouvrage pratique basé sur des projets vécus en salle de classe. L'apprentissage par projet conduit l'apprenant à s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement.

Elle favorise la médiation du maître par le dialogue pédagogique, encourage l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Autant de raisons qui rendent aisé et souhaitable le transfert de cette pratique dans le cadre de la formation d'adultes. En outre, reflet de la réalité pédagogique d'aujourd'hui, cet ouvrage tient compte des approches pédagogiques modernes telles que la coopération, l'enseignement stratégique, la gestion mentale et la résolution de problèmes. Il présente les fondements pédagogiques de l'apprentissage par projet, les phases de son application et les façons d'interagir avec les élèves. Pour soutenir le formateur dans ce type de démarche, des outils d'intervention et du matériel reproductible sont mis à disposition des lecteurs.



Eduardo CARNEVALE

Centre de documentation du Collectif Alpha

Ces ouvrages sont disponibles en prêt au
Centre de documentation du Collectif Alpha:
Rue d'Anderlecht 148 – 1000 Bruxelles
Tél: 02 540.23.48
Courriel : cdoc@collectif-alpha.be
Catalogue en ligne : www.cdoc-alpha.be

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Charles VI, 12 - 1210 Bruxelles

tél : 02 502 72 01

lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

www.lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES

rue de la Borne, 14 (3e étage) - 1080 Bruxelles

tél : 02 412 56 10 - fax : 02 412 56 11

info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE

rue Artoisenet, 7 - 5000 Namur

tél : 081 24 25 00 - fax : 081 24 25 08

coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

LES RÉGIONALES WALLONNES

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers, 21 - 1400 Nivelles

tél : 067 84 09 46 - fax : 067 84 42 52

brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale, 2a - 7100 La Louvière

tél : 064 31 18 80 - fax : 064 31 18 99

centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI-SUD HAINAUT

rue de Marcinelle, 42 - 6000 Charleroi

tél : 071 30 36 19 - fax : 071 31 28 11

charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

rue des Sœurs de Charité, 15 - 7500 Tournai

tél : 069 22 30 09 - fax : 069 64 69 29

hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz, 37b - 4000 Liège

tél : 04 226 91 86 - fax : 04 226 67 27

liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG

rue du Village, 1 - 6800 Libramont

él : 061 41 44 92 - fax : 061 41 41 47

luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès, 1 - 5000 Namur

tél : 081 74 10 04 - fax : 081 74 67 49

namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps, 4 - 4800 Verviers

tél : 087 35 05 85 - fax : 087 31 08 80

verviers@lire-et-ecrire.be

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



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



UNION EUROPÉENNE

L'Union européenne et la Fédération Wallonie-Bruxelles investissent dans votre avenir.

ILLUSTRATION

« Résister, c'est pas commode »

Lire et Ecrire Brabant wallon

Crédit photo : Véronique EVRARD



Pourquoi fêter aujourd'hui le 200^e numéro du *Journal de l'alpha* avec le thème de la pédagogie du projet, alors que cela fait 35 ans qu'on parle de pédagogie du projet comme outil au service de la libération des groupes dominés ?

Parce que d'une part nous voulions réaffirmer sa place en alphabétisation populaire face aux dérives actuelles qui la détournent de son objectif émancipateur.

Parce que d'autre part nous voulions laisser, dans ce numéro tout spécialement, une place importante aux productions créatives des apprenants et aux messages qu'ils portent. Et que la pédagogie du projet permet et suscite particulièrement cette expression.

La publication de ce 200^e numéro est aussi l'occasion de remercier tous nos collaborateurs et tous nos lecteurs. Et de souhaiter une longue vie au *Journal de l'alpha* comme outil de réflexion et de partage de pratiques d'alphabétisation populaire...

WWW.LIRE-ET-ECRIRE.BE