

JOURNAL
DE L'ALPHA



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE

Pratiques coopératives et collaboratives



199

4^e TRIMESTRE 2015

PÉRIODIQUE TRIMESTRIEL

BUREAU DE DÉPÔT
BRUXELLES X

N^o D'AGRÉATION : P201024

ÉDITEUR : LIRE ET ECRIRE
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

RUE CHARLES VI, 12
1210 BRUXELLES



Pratiques coopératives et collaboratives

Travailler ensemble
dans une perspective
d'éducation populaire



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 Els DE CLERCQ, Anne GODENIR, 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/2015/10901/08 - ISBN : 978-2-930654-40-9

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

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

Sommaire

ÉDITO

Les pratiques coopératives et collaboratives : comment s'en emparer en alphabétisation populaire 5

Sylvie PINCHART — Lire et Ecrire Communauté française

Pratiques coopératives 9

Concepts et place dans le champ de l'alphabétisation populaire

Aurélië STORME — Lire et Ecrire en Wallonie

Échange de pratiques au sein d'une équipe de travailleurs 19

Regard sur une expérience coopérative en alpha

Anne GODENIR et Aurélië STORME — Lire et Ecrire en Wallonie

À partir d'un entretien avec Sophie FERREIRA, Laurent HANNECART et Nathalie ROZZA — Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

Alpha-tic.be 31

Un site pour renforcer le travail collaboratif entre formateurs

Fabien MASSON — Lire et Ecrire Bruxelles

Coup d'œil dans le rétroviseur 38

Moments-clés, moteurs et freins du travail en équipe

Frédéric MAES — Collectif Alpha de Saint-Gilles

Travail collaboratif en construction(s) 51

Thierry BAREZ et Émilie STEFFENS — CEDAS

(Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois)

Un laboratoire de formation non formelle mis en place avec les apprenants 61

Charlotte FAURE — Par Chemins

Un réseau régional sur le droit à l'alphabétisation	73
<i>Illustration concrète d'une coopération entre partenaires</i>	
Anne GODENIR et Aurélie STORME – Lire et Ecrire en Wallonie	
Texte écrit sur la base d'un entretien avec Anne DAUBY, Michel DELRÉ, Hugues HENRY et Éric ZANARDI – Lire et Ecrire Liège	
La recherche en éducation permanente/populaire, un terrain de coopération ?	85
Alain LEDUC – CFS asbl (Collectif Formation Société)	
Vers une écriture plus coopérative pour le Journal de l'alpha	101
Sylvie-Anne GOFFINET – Lire et Ecrire Communauté française	
Sélection bibliographique	113
Eduardo CARNEVALE – Centre de documentation du Collectif Alpha	

En ligne (www.lire-et-ecrire.be/ja199):

Travail collaboratif : entretenir un héritage pour renouveler les dynamiques

Olivier BALZAT – Collectif Alpha

PROCHAIN NUMÉRO

La pédagogie du projet

Quelle pertinence
aujourd'hui pour
l'alpha ?

ÉDITO

Les pratiques coopératives et collaboratives : comment s'en emparer en alphabétisation populaire

Par Sylvie PINCHART

g

L'ANGLE D'APPROCHE du développement de l'alphabétisation populaire privilégié dans ce *Journal de l'alpha* est celui des pratiques coopératives et collaboratives au sein des équipes¹, situées à la croisée du politique et du pédagogique. L'intention n'est pas de proposer 'un guide des bonnes pratiques à l'usage des associations' mais bien de contribuer à alimenter notre pouvoir de penser et d'agir, là où nous sommes, en tant qu'acteurs directement impliqués.

Dans le contexte actuel, l'enjeu est important pour notre secteur, qui est toujours davantage questionné par les pouvoirs publics sur la légitimité de ce qu'il fait et de comment il le fait, et en regard de l'évolution des réalités des organisations et de l'environnement social dans laquelle s'inscrit l'action.

Le parti-pris que nous avons choisi ici est donc celui de poser la nécessité des pratiques coopératives et collaboratives en phase avec les réalités de la

¹ Au sens large : travail au sein des équipes d'une régionale de Lire et Ecrire ou d'un centre d'alphabétisation, mais aussi collaboration entre pairs au sein d'un groupe de travail thématique, avec les apprenants quand il s'agit de vivre un projet partagé où tous sont sur un pied d'égalité, dans un collectif de recherche...

persistance de l'analphabétisme telles qu'elles se posent aujourd'hui. C'est le pari sur les intelligences collectives des acteurs de l'alpha, qu'ils soient salariés, volontaires, apprenants, membres d'instances de décision,... et sur leur capacité à s'emparer des questions qui traversent le secteur pour co-construire de nouvelles pratiques.

Un premier article propose une mise en perspective des concepts qui réfèrent au 'travailler ensemble' dans le domaine de la formation, mais pas seulement. Si l'auteure, au terme de son tour de la littérature sur le sujet, privilégie le terme de 'coopération' pour désigner les pratiques de travail collectif qui font sens dans le domaine de l'alphabétisation populaire, le comité de rédaction du *Journal de l'alpha* a pour sa part décidé de laisser la liberté à chaque auteur d'utiliser le terme de son choix, n'attribuant pas à l'un ou à l'autre une plus grande proximité avec les valeurs ou objectifs d'émancipation et d'égalité.

Les autres contributions présentent un panel de pratiques variées. Soit qu'elles portent sur des 'objets' plus ou moins circonscrits : les pratiques de formation, le projet pédagogique, les pratiques d'écriture, la création d'outils pédagogiques, l'expérience d'un laboratoire de formation coopératif rassemblant différents acteurs de l'éducation populaire... Soit qu'elles sont constitutives du projet global de l'association et 'traversent tous les étages', comme par exemple les modalités de travail en équipe et leur mise en œuvre au quotidien au sein du Collectif Alpha ou du CEDAS (Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois). Soit encore qu'elles tissent des liens de coopération avec des acteurs territoriaux comme dans l'expérience du Réseau liégeois d'alphabétisation ou dans celle de l'association Par Chemins dans le Morvan (France).

Ces expériences, certaines à un stade 'expérimental', d'autres plus anciennes mais souvent en questionnement et en réajustement réguliers, ont en commun de mettre en évidence des tensions, voire des contradictions, d'identifier des ressources et des conditions nécessaires aux pratiques coopératives et collaboratives.

Du côté des tensions et des contradictions – et nous sommes nombreux à nous y reconnaître –, pointons plus particulièrement celles en œuvre autour

de la professionnalisation du secteur, des modalités d'organisation du travail – somme toute assez traditionnellement hiérarchisées – et de l'implication militante. Celles encore entre les visées et les objectifs que les associations se donnent, confrontées à la réalité des moyens et des ressources effectivement disponibles pour les mener à bien, dans un contexte où l'offre de formation est en permanence insuffisante par rapport aux demandes et aux besoins. Comment s'empare-t-on dans les équipes des contraintes et des opportunités des nouvelles politiques qui impactent l'action et les conditions de vie des apprenants ? Quelle place donner aux apprenants dans les pratiques mises en œuvre ? Comment articuler formalisation des apprentissages et pédagogies émancipatrices ? Etc.

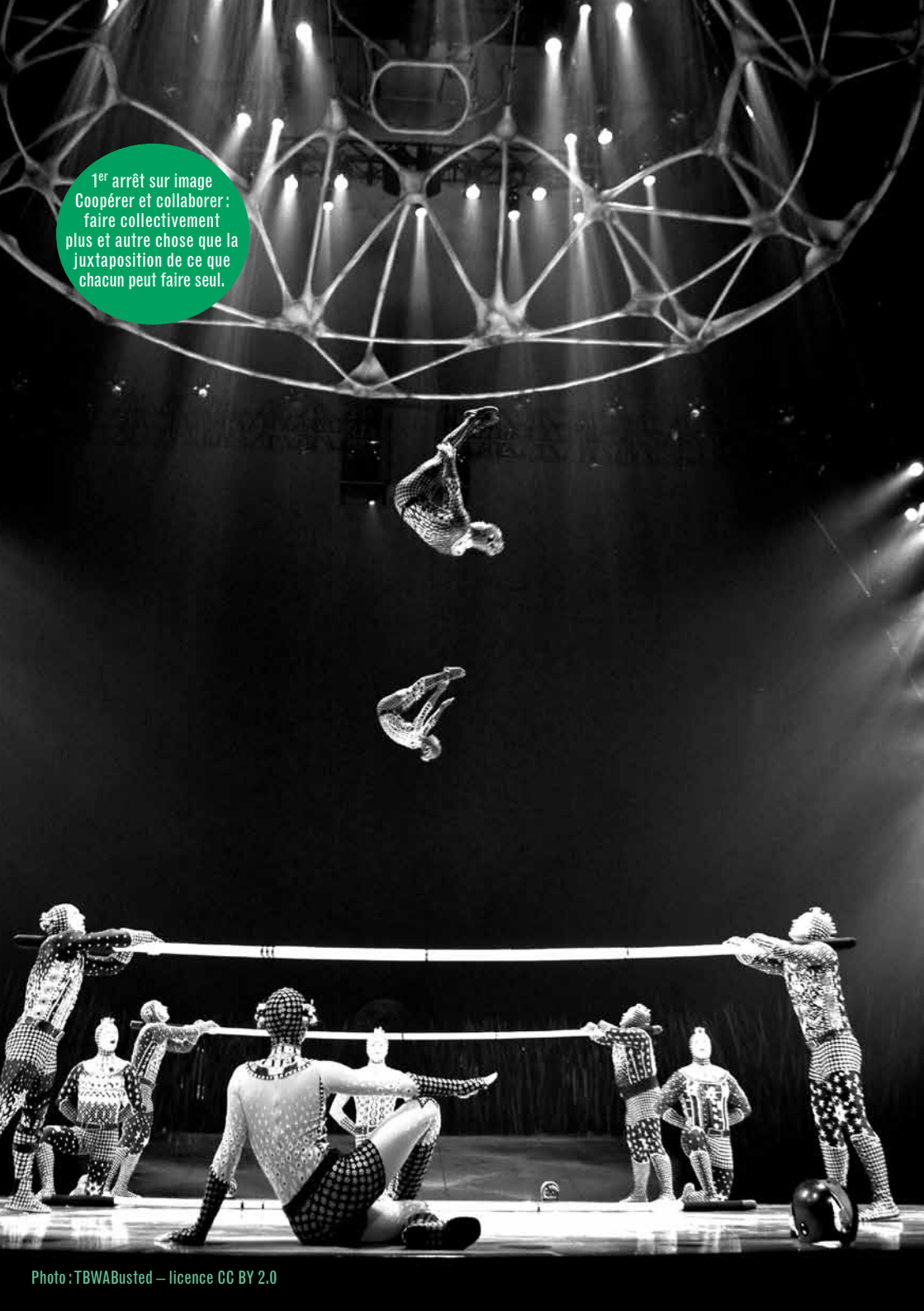
Du côté des conditions, un fil conducteur : les pratiques coopératives et collaboratives nécessitent une volonté... voire un désir, un cadre explicite en termes de temps, d'objectifs, de méthodes... de l'attention et de la bienveillance aussi !

À partir de ces espaces peuvent se construire des réponses partagées, mobilisant et produisant de nouveaux savoirs, appuyant et construisant les pratiques.

Sylvie PINCHART, directrice

Lire et Ecrire Communauté française

1^{er} arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.



Pratiques coopératives

Concepts et place dans le champ de l'alphabétisation populaire



Coopération, collaboration, coordination... Ces concepts qui réfèrent au 'travailler ensemble' sont couramment utilisés dans le domaine de l'alphabétisation. Que met-on derrière ces notions ? Quelles nuances existent entre elles ? Et quel sens a le travail collectif dans un mouvement d'alphabétisation populaire tel que Lire et Ecrire ?

Par Aurélie STORME

LE TRAVAIL COLLECTIF S'ENVISAGE naturellement par opposition à des modes de travail plus individualistes. Intuitivement, on peut penser que, contrairement à ces derniers qui se fondent sur une division du travail bien rodée, les modes de travail collectif impliquent de consacrer du temps à des tâches communes, à des actions réalisées ensemble, à des projets décidés et mis en œuvre à plusieurs, dans la poursuite de finalités et buts partagés. Mais jusqu'où va cette mise en commun et est-elle la même dans toutes les formes de travail collectif?

Cet article revient sur les diverses modalités du 'travailler ensemble' et analyse ce qui les distingue. Il considère le sens de leur mise en œuvre dans le domaine de l'alphabétisation populaire, dans lequel s'inscrit Lire et Ecrire, soit une alphabétisation qui s'inspire de la conception conscientisante de l'alphabétisation initiée par Paulo Freire, au contraire des approches scolarisante et fonctionnelle, une alphabétisation qui fait notamment de l'apprentissage de la langue un outil d'expression sociale, qui favorise une approche collective, privilégie la solidarité et l'autonomie, ainsi que le développement de la confiance en soi et de l'esprit critique¹.

Dans sa conclusion, l'article identifie quelques 'conditions' pour développer le travail collectif au sein des équipes, en alpha, ainsi que les limites de ce mode de travail.

Définitions

Afin de saisir les nuances entre plusieurs modes de travail collectif, il est utile de se référer aux travaux menés par différents auteurs sur les concepts qui sont utilisés pour les désigner et sur ce qu'ils recouvrent.

Distinction selon le degré de formalisation

À partir de son étude exploratoire sur les modes de travail collectif observables chez les enseignants, qu'elle englobe sous le terme général de **collaboration**, Caroline Letor identifie, entre autres critères de distinction des modalités de travail collectif, le degré de formalisation : les occasions de

1 Charte de Lire et Ecrire, 2011, www.lire-et-ecrire.be/Charte-de-Lire-et-Ecrire

travailler ensemble sont soit planifiées à l'avance, formalisées dans un planning/programme bien défini, soit informelles, émergeant de manière spontanée, au gré des liens qui se créent entre les protagonistes, en fonction également des circonstances et des opportunités².

Distinction selon le degré d'interdépendance des acteurs impliqués

Jean-François Marcel et ses collègues³, cités par Caroline Letor, envisagent quant à eux une gradation dans les différentes formes de travail collectif. Pour ces auteurs, trois niveaux s'emboîtent, allant de la forme la moins poussée à la forme la plus poussée de travail collectif: la **coordination** constitue ainsi le premier niveau, correspondant à l'agencement d'actions en vue d'un but commun. Le second niveau est la **collaboration**, qui ajoute à l'agencement des actions un partage de ressources (compétences, temps, lieux...). Et enfin, le dernier niveau, la **coopération**, suppose une interdépendance forte et réciproque entre les protagonistes ainsi qu'un ajustement réciproque de leurs activités.

Également dans une logique de distinction en fonction du niveau d'interdépendance des acteurs impliqués, mais en attribuant une signification différente aux concepts, Alexandre Piquet⁴ envisage le **travail coopératif** comme « *une organisation collective du travail dans laquelle la tâche à satisfaire est fragmentée en sous-tâches* » ; « *c'est la succession progressive et coordonnée des actions de chacun qui permet de remplir l'objectif fixé* ». Le **travail collaboratif** s'entend pour cet auteur plutôt comme « *une situation de travail collectif où tâches et buts sont communs* ». L'interdépendance des acteurs y est beaucoup plus forte, dans le sens où les contributions de chacun sont fusionnées, articulées et non pas juxtaposées dans le cadre d'une répartition des rôles bien définie.

² Caroline LETOR, *Travail collaboratif en organisation scolaire et de formation. Dans quelle direction le développer ?*, in *Journal de l'alpha*, n°178, avril 2011, uniquement en ligne : <http://publications.alphabetisation.be/content/view/338/141>

³ Jean-François MARCEL, Vincent DUPRIEZ, Danièle PÉRISSET-BAGNOU et Maurice TARDIF (sous la dir. de), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*, De Boeck, 2007.

⁴ Alexandre PIQUET, *Guide pratique du travail collaboratif. Théories, méthodes et outils au service de la collaboration*, aout 2009, www.a-brest.net/IMG/pdf/Guide_pratique_du_travail_collaboratif.pdf

Distinction selon les objectifs poursuivis et les relations qui se développent entre les acteurs impliqués

Enfin, Norbert Alter⁵ considère la collaboration et la coopération comme deux concepts tout à fait distincts dans le sens où ces deux formes de travail collectif sont guidées selon lui par des objectifs différents et engendrent des relations de natures distinctes entre les acteurs impliqués. Selon cet auteur, **collaborer** est, de par son étymologie (du latin 'labor'), lié à la sphère du travail, et donc à des notions d'efficacité et de production – on décide de favoriser les collaborations par souci d'efficacité, pour atteindre plus vite/mieux les objectifs qu'on s'est fixés. La **coopération**, par contre, sous-entend l'idée de création d'un lien social à travers les échanges. Elle peut être présente dans le cadre professionnel, mais sans que l'objectif sous-jacent se limite à l'efficacité ou la productivité; la coopération y est alors plutôt recherchée parce qu'elle est considérée comme source d'apprentissage, de soutien professionnel, de plaisir et de sentiment d'appartenance.

Le point de vue d'Alter amène donc deux conceptions du travail très différentes, avec d'un côté la production et l'efficacité, et de l'autre le travail comme source d'épanouissement, tant personnel que professionnel.

Pas de consensus sur les mots mais d'évidentes variations entre les différentes modalités de travail collectif

À la lecture de ces différents points de vue, on constate qu'il n'y a pas de consensus sur la définition des concepts. En fonction des auteurs, une même notion recouvre en effet des réalités très différentes. Il apparaît donc hasardeux de chercher à s'appuyer sur la distinction entre les mots.

Par contre, la distinction entre les différents modes de travail collectif est évidente. Comme l'exprime Caroline Letor⁶, le travail collectif « *ne se réduit pas à une pratique unique et uniforme. Il s'inscrit dans un contexte socio-historique, organisationnel et pédagogique de l'établissement ou du centre de*

5 Norbert ALTER, Donner et prendre. La coopération en entreprise, La Découverte, 2009.

6 Op. cit.

formation dans lequel les acteurs lui donnent sens». Postulons qu'il s'ajuste également aux finalités et valeurs propres à l'organisme dans lequel il est développé, à sa vision politique.

Quelles pratiques coopératives en alphabétisation populaire ?

Des conceptions qui ont été présentées, celle de la coopération vue par Alter nous paraît particulièrement intéressante pour le champ de l'alphabétisation populaire. Elle fait en effet écho à une série de valeurs défendues par une association comme Lire et Ecrire. Nous choisissons donc d'utiliser, dans les développements qui suivent, le terme de 'coopération' au sens d'Alter pour désigner les pratiques de travail collectif qui font sens dans le domaine de l'alphabétisation populaire.

Des pratiques qui favorisent la participation et l'émancipation

Lire et Ecrire a pour but le développement de l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation et de changement social vers plus d'égalité; elle considère qu'une telle conception de l'alphabétisation ne peut être mise en œuvre que dans le cadre d'une action collective et via la participation des personnes⁷. Les pratiques coopératives trouvent donc tout à fait leur place dans un tel contexte lorsque leur objectif est d'être avant tout un moyen d'émancipation, et au-delà, de « *développement de compétences collectives* », ainsi que le confirment les travaux de Caroline Letor⁸.

Par rapport à ces dimensions d'émancipation et d'épanouissement, on mesure l'importance des objectifs qui sont visés dans la mise en place de pratiques coopératives. Un encouragement au travail collectif de type collaboratif au sens d'Alter, dont l'objectif premier serait d'améliorer la productivité

⁷ Charte de Lire et Ecrire, op. cit.

⁸ Caroline LETOR (dans un entretien mené par François JARRAUD), *Travailler ensemble peut être source de plaisir*, in *Le Café pédagogique*, 15 avril 2010, www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2010/112_2.aspx

d'une entreprise ne permet pas l'émancipation des personnes, parce que la réalisation de cet objectif implique leur instrumentalisation, au service d'une visée économique.

Des pratiques qui favorisent la solidarité et l'ouverture à travers les méthodologies interculturelles

Les pratiques coopératives apparaissent comme un moyen de mettre en œuvre l'approche collective favorisée dans le champ de l'alphabétisation populaire, qui privilégie « *l'ouverture au monde, la rencontre de différentes cultures et leur confrontation constructive* », ainsi que la solidarité et le « *vivre ensemble dans ses diversités* »⁹.

Les éléments qui définissent l'approche interculturelle permettent de préciser le type de pratiques coopératives qu'elle suppose. Ainsi, Margalit Cohen-Emerique¹⁰ considère que trois démarches sont nécessaires pour parvenir à une approche interculturelle, qui permette « *d'accéder à la communication, à la compréhension et à la tolérance face à la diversité* » :

1. la décentration : il s'agit de mieux se connaître soi-même, prendre conscience de ses propres cadres de référence pour mieux pouvoir en prendre distance ;
2. la découverte et l'ouverture au cadre de référence de l'autre : il s'agit de se placer du point de vue de l'autre, pour mieux comprendre ses cadres de référence et le reconnaître dans son identité, issue de sa culture d'origine mais aussi de sa trajectoire migratoire ;
3. la médiation : elle se pratique lorsque les codes culturels qui se rencontrent sont en opposition, en conflit. La médiation et la négociation permettent de « *rechercher ensemble, par le dialogue et l'échange, un minimum d'accords, un compromis où chacun se voit respecté dans son identité, tout en se rapprochant de l'autre* ».

⁹ Charte de Lire et Ecrire, op. cit.

¹⁰ Margalit COHEN-EMERIQUE, *L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion*, in *Les Cahiers de l'Actif*, n°250-251, 1997/04, p.27 (article en ligne : www.actif-online.com/fichiers/articles/art_cohenemerique_250_251.pdf).

Dans le même sens, Lire et Ecrire envisage l'interculturalité sous l'angle de la multiplication des échanges entre groupes et individus de cultures différentes, permettant d'enrichir chaque identité ; la communication interculturelle est fondée sur l'acceptation de la remise en cause de sa propre subjectivité, qui ne peut se faire qu'à travers la rencontre, le contact avec d'autres subjectivités¹¹. Les pratiques coopératives constituent dans ce cadre une opportunité de rencontrer l'autre pour mieux le connaître, mieux se connaître soi-même, et s'enrichir mutuellement.

Des pratiques qui favorisent la cohérence et l'innovation

La diversité des situations de vie vécues par les publics en alphabétisation requiert d'une part de continuellement questionner les pratiques de formation et d'accompagnement, et de développer des actions innovantes pour mieux répondre aux besoins spécifiques rencontrés ; d'autre part de nouer des liens entre les différents acteurs qui sont confrontés à ces publics afin de proposer des réponses globales aux difficultés auxquelles ceux-ci doivent faire face.

Les pratiques coopératives apparaissent là aussi comme une modalité de travail à privilégier, si l'on considère leurs apports en termes de « *cohérence des pratiques, source de réflexion, remise en question et innovations* »¹².

À nouveau, l'objectif poursuivi dans le cadre du travail collectif est déterminant ; en l'occurrence, il concerne les publics et la construction des meilleures réponses possibles pour les soutenir dans leurs projets et face à leurs difficultés. Cela implique de prendre le temps d'innover, de créer des liens avec tous les acteurs impliqués. Si l'on était dans une perspective où priment la productivité et l'efficacité, on peut penser qu'on ne consacrerait pas le temps nécessaire à cette recherche de l'innovation et à la construction de liens forts avec les différents acteurs.

11 Lire et Ecrire Wallonie, *Pratiques pédagogiques en alphabétisation et objectifs interculturels. Résultats d'une recherche-action menée à Lire et Ecrire et coordonnée par Anne Gillis*, décembre 2004, pp. 10-11.

12 Caroline LETOR (dans un entretien mené par François JARRAUD), op. cit.

Des pratiques qui soutiennent l'approche autosocioconstructiviste des savoirs

Les pratiques coopératives offrent aussi l'opportunité de développer une approche autosocioconstructiviste des savoirs, telle qu'elle est privilégiée en alphabétisation populaire, aussi bien au sein des équipes que dans les groupes de formation. Selon cette approche, les apprentissages se conduisent dans un cadre socialisé : on apprend 'avec' les autres – à travers la coopération – et 'contre' les autres – à travers la confrontation, la contradiction. Les apprentissages sont par ailleurs construits par les apprenants¹³, par opposition à l'idée d'une transmission des savoirs.

Ici aussi, les pratiques coopératives prennent tout leur sens. Il s'agit bien de mobiliser et de s'appuyer sur les compétences et ressources de l'ensemble des personnes impliquées, selon une logique que Caroline Letor qualifie de « *configuration de type projet* »¹⁴; et d'articuler ces compétences de manière à travailler en cohésion, autour d'un but commun, favorisant ainsi la participation de tous à la construction des apprentissages.

À l'inverse des approches classiques d'apprentissage, de type transmissif ou fonctionnel, où l'apprenant reçoit les connaissances qui lui sont transmises par l'enseignant ou le formateur, l'approche autosocioconstructiviste donne une place essentielle aux interactions sociales qui sont considérées comme sources primordiales d'apprentissage et de construction de savoirs.

Conclusions et perspectives

Le travail collectif est désigné sous différents vocables, qui visent à distinguer les pratiques en termes d'objectifs visés, d'intensité de l'interdépendance entre les acteurs impliqués ou encore en termes de degré de formalisation. Le contexte d'une organisation – tant historique, qu'organisationnel, pédagogique ou encore politique – apparaît déterminant quant au type de 'travail ensemble' qui y est développé, à ses modalités et ses objectifs.

13 GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle), *Autosocioconstruction*, in *Texte de présentation*, encadré p. 4, www.gfen.asso.fr/images/documents/a3_presentation_gfen.pdf

14 Caroline LETOR (dans un entretien mené par François JARRAUD), *op. cit.*

Dans le contexte de l’alphabétisation populaire, les pratiques coopératives apparaissent comme un moyen de mettre en œuvre et de promouvoir les valeurs de participation, d’émancipation, d’égalité, de solidarité et d’ouverture/interculturalité. Elles favorisent la cohérence et l’innovation, et constituent par ailleurs l’un des piliers des démarches d’autosocioconstruction.

Pourtant, ce travail collectif ne va pas toujours de soi. Différents freins peuvent faire obstacle à la bonne mise en œuvre de coopérations, et certaines conditions apparaissent nécessaires pour pouvoir les développer et les pérenniser.

Comme souligné par Caroline Letor¹⁵, l’établissement et l’entretien d’un climat de confiance, fait de convivialité et de respect, ainsi que de non-jugement, sont cruciaux pour permettre au travail coopératif de se développer. Est également importante la présence d’intérêts communs et d’une identité collective, qui donne du sens à la coopération pour les différentes personnes impliquées. Les pratiques coopératives exigent par ailleurs, de la part des personnes qui y participent, une ouverture à la discussion, aux compromis et aux remises en question. Elles doivent enfin être désirées par les personnes elles-mêmes et non imposées comme une procédure, au risque de leur faire perdre leur sens.

En lien avec ce dernier point, il faut noter que les pratiques coopératives ne constituent pas la panacée. Lorsque les ressources ou les connaissances existent et sont immédiatement accessibles, la mise en route d’un travail collectif, qui peut parfois paraître long et laborieux, perd de son sens pour les personnes impliquées qui sont alors susceptibles d’y voir une perte de temps et de se désinvestir.

Aurélié STORME

Lire et Ecrire en Wallonie

¹⁵ Ibid.



2° arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.

Échange de pratiques au sein d'une équipe de travailleurs

Regard sur une expérience coopérative en alpha



Entre 2012 et 2014, une recherche-action a été menée à Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage sur l'articulation entre les objectifs d'émancipation de Lire et Ecrire, les enjeux d'intégration au marché du travail et ceux de l'apprentissage des savoirs de base¹. Dans son prolongement, l'équipe de la Régionale a décidé de mettre en place un projet d'échange de pratiques structuré, balisé dans le temps, organisé et animé avec le soutien d'intervenants extérieurs.

Par Anne GODENIR et Aurélie STORME

Texte écrit sur la base d'un entretien avec

Sophie FERREIRA, Laurent HANNECART et Nathalie ROZZA

¹ Aurélie STORME et Anne GODENIR, *Étude sur l'évolution des pratiques professionnelles d'une équipe de travailleurs en alphabétisation*, dans le cadre d'une recherche-action sur l'articulation entre les questions d'émancipation et d'intégration liées à l'alphabétisation, Lire et Ecrire en Wallonie, décembre 2014, www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/2014_12_16_etude_sur_l_evolution_des_pratiques_professionnelles_d_une_equipe_de_travailleurs_en_alphabetisation.pdf

CE PROJET S'EST INSCRIT dans une dynamique coopérative forte, source d'un renforcement des liens entre travailleurs et d'un esprit de co-construction des apprentissages et des pratiques. Il a en retour renforcé cette dynamique, l'étendant au-delà des moments spécifiquement alloués à cet échange de pratiques.

Dans le cadre d'un entretien avec Sophie Ferreira, Laurent Hannecart et Nathalie Rozza, trois formateurs de l'équipe, nous sommes revenus sur les conditions de mise en œuvre et les apports de ce projet d'échange de pratiques, en tant que mode de travail coopératif, ainsi que sur les difficultés rencontrées. L'entretien a aussi permis d'aborder l'intérêt d'une telle démarche, comme alternative ou complément par rapport aux dispositifs classiques de formation des travailleurs.

Cet article synthétise les différents éléments discutés lors de l'entretien et les étaye par une mise en perspective contextuelle, dans l'optique de partager cette expérience coopérative au-delà de la Régionale, et éventuellement de donner une impulsion à la mise en route de ce type de projet dans d'autres équipes. L'article inclut également quelques propos des travailleurs, extraits de l'entretien.

L'échange de pratiques : pourquoi, comment ?

Si l'échange d'expériences est a priori une activité essentielle du travail d'équipe, il est souvent différé, reporté *sine die*, et ce pour des raisons à la fois organisationnelles et interpersonnelles. Les questions administratives et le suivi des apprenants tendent à prendre une part importante des temps de concertation entre travailleurs et l'exposé d'une pratique pédagogique est souvent vécu comme une prise de risque. Pourtant ces échanges, lorsqu'ils sont bien cadrés, sont appréciés par les travailleurs.

Les objectifs

Trois objectifs ont principalement guidé la mise en place de ce dispositif.

Le **premier objectif** consiste à mettre en lumière et réfléchir collectivement au sujet de pratiques déjà expérimentées qui répondent au questionnement

posé dans la recherche-action – comment articuler apprentissage des savoirs de base, émancipation et intégration en alphabétisation. Cette réflexion à partir du vécu concret du travail de terrain permet d'enrichir la pratique de chacun, en questionnant, comparant, explorant les objectifs sous-jacents.

Un **second objectif** consiste en l'appropriation des notions et concepts théoriques qui ont été découverts et utilisés dans le cadre de la recherche-action, afin de mieux les maîtriser pour pouvoir les utiliser comme références dans le travail quotidien. Il s'agit par exemple des différentes notions de l'entraînement mental (représentation, faits, opinions, contradiction dialectique,...), du cadre théorique qui distingue les différents types d'apprentissages (formels, non formels, informels), des concepts liés à la pédagogie du projet (finalités, buts, objectifs, moyens et méthodes).

Le **troisième objectif** consiste à prolonger la dynamique instaurée dans le cadre de la recherche-action – dynamique d'échanges entre tous les travailleurs de la Régionale, dans une atmosphère bienveillante et sécurisée, qui permet une prise de recul sur les actions et sur des questions de fond liées aux pratiques, ainsi qu'une connaissance et reconnaissance mutuelle du travail réalisé.

Bien qu'ayant lieu dans le cadre des réunions d'équipe, l'échange de pratiques n'est pas à proprement parler un dispositif structurel. À l'instar des décisions prises dans le cadre de la recherche-action, le groupe de pilotage² en concertation avec l'équipe décide de sa planification en fonction des envies et des disponibilités.

Le contenu

À ce jour, le travail s'est basé sur la présentation de deux pratiques, présentées par des membres de l'équipe. Lors d'une première rencontre, deux formatrices ont exposé la manière dont elles ont construit et mené avec les apprenants une évaluation de la journée du 8 septembre, Journée internationale de l'alphabétisation. Lors d'une seconde rencontre, deux autres

² Groupe composé de la direction de la Régionale, de deux travailleuses du pôle 'Recherche et développement' de Lire et Ecrire en Wallonie, et d'un animateur praticien en entraînement mental, détaché par la Province du Hainaut.

formateurs ont présenté l'évaluation d'un module de formation, menée avec les apprenants, et le prolongement qui en a été fait dans le cadre de la formation. Les deux expériences portent donc sur des pratiques de formation, mais le dispositif d'échange est ouvert à toutes les formes de pratiques d'alphabétisation, qu'elles concernent les fonctions de formation, mais aussi d'accueil, d'orientation, de sensibilisation,... – le seul critère contraignant étant qu'elles doivent impliquer un contact avec les apprenants.

Le choix des démarches présentées a été fait par le groupe de pilotage du dispositif d'échange de pratiques, sur base des points d'intérêt émergeant en réunions d'équipe. De notre rencontre avec les trois formateurs est ressorti le souhait de bénéficier d'un dispositif quelque peu plus formalisé pour faire émerger les questions, le type de pratiques sur lesquelles on souhaiterait travailler.

Le déroulement

Chacun des échanges se déroule comme suit :

- Présentation brève d'une pratique par deux travailleurs.
- Temps de questions/réponses : tous les membres de l'équipe sont invités à poser des questions permettant d'élargir la représentation de la pratique.
- Temps de réflexion analytique en sous-groupes : analyse de la pratique, sous l'angle des notions de la pédagogie du projet, qui a été abordée lors de la recherche-action.
- Temps de réflexion collective sur base du travail des sous-groupes.

Selon les trois travailleurs rencontrés, le fait de pouvoir s'appuyer sur un déroulement systématique, connu d'avance, est rassurant ; on sait dans quoi on s'engage. On verra plus loin, sous le titre *Des facilitateurs* (pp. 25-27), l'importance du cadre et des balises qui sont rappelées régulièrement.

L'animation

Un animateur en entraînement mental détaché par la Province du Hainaut et les travailleuses du pôle 'Recherche et développement' de Lire et Ecrire en Wallonie, qui avaient précédemment animé le processus de recherche-action, sont en charge de l'animation de l'échange de pratiques, apportant

respectivement un soutien méthodologique, et un point de vue global par rapport au Mouvement Lire et Ecrire et aux différentes politiques dans lesquelles s'inscrit son action.

Il apparait important, toujours selon nos trois interlocuteurs, que l'animation des échanges soit prise en charge par des personnes extérieures à l'équipe, et ce pour différentes raisons :

- Cela permet de garantir la liberté de parole des participants.
- Cela permet d'aller dans le détail de l'analyse des pratiques parce que les animateurs poussent à l'explicitation, de par leur position 'naïve', en tant que travailleurs externes à l'association. *« Quand on est juste entre nous, il y a une part d'implicite qui reste. »*
- Pour l'un des formateurs, cela nécessite aussi une concentration accrue parce que les rencontres d'échange de pratiques sortent de la 'routine' des réunions hebdomadaires habituelles.

Apports, facilitateurs et limites

En référence aux travaux de Jean-François Marcel et de ses collègues sur les différentes formes de travail collectif³, nous identifions le dispositif d'échange de pratiques comme proche du modèle coopératif, où non seulement les personnes partagent un but commun et mutualisent leurs ressources, mais où il existe également une certaine interdépendance entre les travailleurs, ainsi qu'une quête d'articulation entre les pratiques, bien que cette articulation ne soit pas encore totalement aboutie dans le processus mis en place à Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage.

Des apports

Cet esprit coopératif est, ainsi que l'observent les trois travailleurs, à la fois source d'épanouissement dans leur travail, en termes de bien-être et de sentiment d'appartenance à une équipe, mais aussi source d'accroissement de leurs savoirs et compétences, ainsi que facteur contribuant à une plus grande cohérence des pratiques, et donc à la qualité du travail accompli.

3 Voir article précédent.

« Si on ne se programme pas des moments d'échanges, on néglige malheureusement souvent cet aspect important du travail. »

Les opportunités d'échanges entre collègues sur leurs pratiques et leurs intérêts se font rares aujourd'hui car les travailleurs se sentent souvent dans l'urgence pour préparer les contenus de formation, alimenter les rapports d'activités divers, gérer le travail administratif, assister à des réunions... Si des temps collectifs existent, ils sont principalement consacrés aux situations et problématiques des apprenants, et moins à la dynamique d'équipe et aux pratiques de travail.

« En tant que formateur, on est parfois isolé, et on n'a donc pas toujours la possibilité de questionner nos collègues sur des sujets qui nous interpellent. »

Dans ce contexte, l'échange de pratiques constitue une opportunité de prendre de la distance par rapport aux activités quotidiennes et de mener une réflexion collective qui s'avère finalement rassurante. La confrontation de ses pratiques avec celles des autres fait en effet apparaître des difficultés communes, donne des idées de solutions, conforte certaines orientations prises, permet de creuser certains questionnements... La réflexion commune permet d'aborder des questions qui ne sont pas spontanément approfondies dans les espaces de travail habituels.

« Je fais partie d'une équipe, je ne suis pas un élément isolé quelque part, il y a un travail collectif qui est fait. »

Les échanges font prendre conscience qu'on est membre d'une équipe qui poursuit les mêmes finalités. La dynamique s'étend au-delà des moments d'échange de pratiques, ce qui contribue à la cohésion et au sentiment de ne pas être isolé, à la confiance mutuelle et à l'impression d'être soutenu. Cela engendre, selon l'un des formateurs, un sentiment agréable.

Ces moments d'échanges donnent aussi un sentiment de satisfaction et de motivation parce qu'ils permettent de prendre du recul et de se rendre compte des actions menées par d'autres, des résultats atteints, des modes de travail qui fonctionnent.

« C'est un enrichissement professionnel. »

L'échange permet de développer ses compétences et connaissances, d'une part parce que les pratiques présentées donnent des idées de styles d'animation, d'outils ou de méthodes à utiliser, de thèmes à aborder ; d'autre part parce que l'échange et les discussions stimulent les questionnements, l'analyse, la créativité, la prise de recul par rapport aux actions, au moyen d'outils théoriques qu'on approfondit dans le travail d'analyse, tels que l'entraînement mental ou les notions de la pédagogie du projet.

« Quelle que soit leur fonction, toutes les personnes de l'équipe retirent des éléments et cela engendre plus de cohérence entre les différentes fonctions. »

L'échange de pratiques amène enfin les différents membres de l'équipe, quelle que soit leur fonction, à mieux connaître le travail des collègues, leur pertinence et les principes qui les guident. Cela favorise une vision globale, permettant à tout travailleur de mieux orienter les apprenants vers les collègues, en fonction des demandes qui sont adressées. Cela permet aussi une plus grande cohérence des pratiques parce que des liens sont tissés entre les différentes fonctions, et dès lors entre les différentes missions (accueil, orientation, formation, sensibilisation, développement partenarial, gestion administrative et financière...) – on comprend mieux en quoi elles s'articulent et comment favoriser la cohérence entre elles.

Des facilitateurs

« Il faut un cadre bien précis, il faut une bonne organisation pour que ça se passe bien. »

Il est apparu qu'un processus qui peut à priori paraître évident à mettre en œuvre est en réalité loin d'aller de soi, non seulement parce que le temps manque pour se poser et prendre du recul sur les pratiques, mais également parce que cela nécessite de créer un cadre qui garantisse des échanges constructifs dans lesquels on ne porte pas de jugement.

Unaniment, les trois formateurs rencontrés ont exprimé ce besoin de 'structure' pour l'échange de pratiques, se traduisant notamment par les éléments déjà évoqués plus haut : des objectifs clairs, une thématique concrète ancrée dans le travail de terrain et susceptible de rencontrer l'intérêt de tous,

un déroulement bien défini des rencontres qui permet de poser un cadre sécurisant, et *in fine* une animation extérieure.

À ces éléments s'ajoute l'importance de la mise en place préalable d'un climat de confiance et de bienveillance au sein de l'équipe. Dans la Régionale de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, les fondations d'un tel climat ont pu être mises en place dans le cadre du processus de recherche-action, de par les référents communs qu'elle a apportés (en termes d'interprétation de certains concepts, d'outils et de méthodologies, de références théoriques) et les principes sur lesquels elle s'est appuyée. Dans le prolongement, et pour renforcer ce climat de confiance et de bienveillance, des balises ont été établies par les animateurs externes en début du projet, en se référant notamment aux travaux de De Peretti et de ses collègues⁴ :

- On avance progressivement, au rythme où les échanges se font, sans pression.
- On a le droit de ne pas savoir, d'être incertain, de ne pas pouvoir répondre à toutes les questions posées par rapport à une pratique qu'on présente.
- Les questions à priori 'évidentes' peuvent aider à expliciter la pratique – il n'y a pas de bête question.
- L'objectif n'est pas de juger les pratiques présentées, mais de les creuser, pour mieux les cerner, les comprendre, les analyser.

Le climat de confiance a aussi été favorisé par la posture adoptée par la direction – une posture bienveillante, neutre et sans jugement.

Un autre facilitateur mentionné est lié à l'intérêt préalable des participants pour le travail collectif: il doit y avoir un souhait de coopérer, sans quoi l'échange de pratiques ne peut faire sens pour les membres de l'équipe.

Enfin, des éléments de type plus organisationnel ont été identifiés comme favorisant la bonne mise en œuvre de l'échange de pratiques :

- Le fait de pouvoir consacrer un certain temps à préparer la présentation de sa pratique (le temps nécessaire est estimé à environ 4 heures), à la formaliser par écrit pour soutenir la présentation orale.

⁴ André DE PERETTI, Jean-André LEGRAND, Jean BONIFACE, *Techniques pour communiquer*, Hachette Éducation, 1994, p. 96.

– Le fait de présenter une pratique en binôme plutôt qu’individuellement, ce qui à la fois est rassurant et permet de se compléter, d’être plus clair et plus exhaustif dans le partage de l’expérience. Cela induit par ailleurs un travail préalable d’échange et de questionnement mutuel entre les deux travailleurs qui présentent.

Des difficultés et limites

Se lancer pour présenter sa pratique reste considéré comme *«un moment où l’on s’expose, et donc une prise de risque»*, ainsi que l’expriment les trois formateurs qui témoignent des doutes qu’ils ont ressentis avant leur présentation – est-ce que ce qu’ils prévoyaient de dire ou la manière dont ils prévoyaient de le faire était la bonne ? –, bien qu’aucune contrainte stricte ne leur était préalablement imposée.

Au-delà, ils soulèvent également la difficulté de ne pas pouvoir répondre instantanément et/ou de manière exhaustive à toutes les questions posées par leurs collègues ou les animateurs. Bien qu’il soit communément admis que certaines réponses ne puissent être apportées immédiatement, notamment parce qu’elles nécessitent un travail de remémoration ou de construction de la pensée, il reste un sentiment de crainte par rapport à l’idée de se retrouver face à une ‘colle’, une question à laquelle on ne peut répondre et qui peut apparaître comme une faille. Ce constat ne fait bien sûr que renforcer l’importance du cadre et de la répétition des balises qui favorisent l’établissement d’un climat sécurisant et bienveillant.

En termes de limites, les travailleurs de la Régionale pointent le manque de temps pour couvrir l’ensemble des réflexions lors des échanges de pratiques, amenant généralement un sentiment de ‘rester sur sa faim’ par rapport aux questionnements que font émerger les discussions et qui ne peuvent être creusés en profondeur.

La complémentarité de l'échange de pratiques et de la formation

En lien avec les apports identifiés pour un travail coopératif telle que l'échange de pratiques, l'entretien nous a menés à comparer ce dispositif avec les formations continuées de type 'classique', c'est-à-dire externes, auxquelles tout travailleur participe ponctuellement. Trois points de vue différents se sont dégagés.

Selon le premier point de vue, ce type de travail coopératif est une véritable alternative aux formes classiques de formation. Le travail coopératif sous la forme d'un échange de pratiques a l'avantage de permettre aux travailleurs d'aborder de nouveaux outils, méthodologies, stratégies et contenus, de manière directement ancrée dans la réalité de terrain, car cela se fait en équipe, avec les collègues et en lien avec le travail quotidien. Il y a donc un gain de temps et d'énergie par rapport au fait de suivre une formation 'externe', puisque d'une part cela n'exige pas de se déplacer dans un autre lieu, et d'autre part le transfert des acquis se fait plus vite, les outils et contenus étant abordés en lien direct avec le contexte professionnel. *« En formation, on est en jeu de rôles; avec l'échange de pratiques, on est dans le réel. »*

Selon le deuxième point de vue, l'échange de pratiques apparaît comme un prolongement important des formations de type classique. Si ces dernières permettent d'asseoir les fondements d'une méthodologie, d'un outil, d'une thématique, d'une manière de travailler, leur mise à l'épreuve du terrain suscite ensuite des questionnements qu'il est utile de partager avec ses collègues dans le cadre de l'échange de pratiques. Celui-ci permet de confronter les points de vue, les manières de se représenter concrètement les démarches et de mettre en application les outils et méthodologies.

Selon le troisième point de vue, le parcours peut être inversé : c'est d'abord via le travail de terrain et dans des dispositifs de travail coopératif tels que l'échange de pratiques ou un autre type de travail de groupe que de nouvelles méthodes et outils sont découverts. Pouvant observer concrètement la pertinence de leur mise en œuvre dans le domaine de l'alpha, on ressent alors le besoin d'en développer la maîtrise en participant à des formations.

L'intérêt d'un tel cheminement réside dans le fait que le travailleur arrive en formation avec des attentes précises et que des liens peuvent plus rapidement être établis entre la pratique et la théorie.

Conclusion

Les trois formateurs rencontrés soulignent unanimement le caractère enrichissant de la dynamique collective qui soutient les apprentissages dans des dispositifs de travail coopératif tels que l'échange de pratiques. Cette dynamique stimule l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences dans le cadre de ces dispositifs, mais aussi en dehors lorsque la perspective de les partager avec d'autres est prégnante.

«L'échange de pratiques, c'est travailler comme on travaille dans les groupes avec les apprenants, c'est construire ensemble.»

Au-delà, l'échange de pratiques, tel qu'il a été mis en place dans la Régionale de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, s'inscrit dans les valeurs et les principes qui fondent le Mouvement Lire et Ecrire. Il apparaît en effet comme un dispositif visant et permettant une coconstruction des apprentissages à partir des expériences et ressources des personnes qui y participent, et ce dans une perspective de participation et d'émancipation. Il induit aussi plus de solidarité entre les travailleurs, via les opportunités de coopération et d'échanges qu'il implique et le climat qu'il contribue à mettre en place au sein de l'équipe.

Anne GODENIR et Aurélie STORME – Lire et Ecrire en Wallonie

À partir des propos recueillis auprès de
Sophie FERREIRA, Laurent HANNEGART et Nathalie ROZZA
Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

3^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.



Alpha-tic.be

Un site pour renforcer le travail collaboratif entre formateurs



Constatant le déficit d'outils et de méthodologies utilisant les technologies de l'information et de la communication (TIC) en alpha, les formateurs TIC de Lire et Ecrire Bruxelles ont créé un site visant à partager leur expérience acquise sur le terrain. Plus que de mettre simplement des préparations de cours en ligne, il s'agissait de proposer des fiches pédagogiques élaborées collectivement sur base de pratiques individuelles. Il s'agissait également d'animer un lieu de partage où tout formateur peut apporter sa contribution pour construire ensemble une approche des TIC en alpha.

Par Fabien MASSON

DANS LE CADRE DE SON PROJET de lutte contre la fracture numérique soutenu par le Fonds social européen (FSE), chaque implantation de Lire et Ecrire Bruxelles s'est équipée, au début des années 2000, d'un espace multimédia et a engagé un(e) formateur(trice) pour y animer des ateliers avec un public en alphabétisation et FLE de base. Communément dénommés 'formateurs TIC' dans notre jargon, ces formateurs et formatrices se sont rassemblés, avec Isabelle Chasse, alors coordinatrice du projet, au sein du groupe de travail TIC (GT TIC). Ce groupe avait pour but de voir comment lier alphabétisation et inclusion numérique, relation qui était – et est aujourd'hui encore – assez peu répandue. Au mois de novembre 2009, Lire et Ecrire Bruxelles a mis en place un second groupe de travail 'TIC et pédagogie' afin de déterminer la posture pédagogique à adopter, dans un contexte d'éducation permanente. En parallèle, le site Alpha-tic (www.alpha-tic.be) voyait tout doucement le jour¹.

Les TIC : des outils collaboratifs par excellence

L'une des conclusions de cette réflexion a été de reconnaître l'exceptionnel caractère collaboratif des technologies numériques. En effet, les TIC sont par essence des outils de partage, de communication, de diffusion... Les logiciels libres par exemple, dont le code est accessible à tous, sont souvent le fruit d'un travail collectif où des développeurs qui ne se connaissent pas nécessairement proposent des améliorations au programme. *Wikipédia* en est la parfaite illustration et sans doute l'un des exemples les plus connus². Les blogs, les wiki, les forums, les outils de partage de documents témoignent de ces formidables opportunités offertes par les nouvelles technologies au service du partage et de la coconstruction des savoirs. Face au peu de ressources pédagogiques et d'expériences partagées dans le domaine des TIC en

¹ Pour davantage d'information sur cette réflexion pédagogique, voir : Isabelle CHASSE, *Vers une perspective centrée sur la culture de l'information et de la communication*, in *Journal de l'alpha*, n°182, janvier-février 2012, pp. 48-54.

² *Wikipédia* est une encyclopédie collective issue de la collaboration des internautes qui y apportent librement leurs contributions. Elle est publiée sous licence libre. *Mozilla Firefox*, *LibreOffice*, *VLC* ou *Gimp* sont d'autres exemples de logiciels libres, parmi les plus connus. Ils se caractérisent entre autres par le fait que chacun peut apporter sa contribution et proposer des améliorations. Pour aller plus loin sur les logiciels libres, voir : http://fr.wikipedia.org/wiki/Logiciel_libre

alpha, les membres du GT TIC se sont rapidement accordés sur l'objet de leur site internet : créer une plateforme collaborative, un peu à l'image du site *enseignons.be*³, où les formateurs pourraient mettre en commun leurs préparations de cours et leur matériel, relater leurs expériences, partager leurs trucs et astuces, etc. Comme tout semblait à construire dans le domaine, autant le faire ensemble plutôt que chaque formateur seul dans son centre de formation. Et puisque nous défendions l'idée qu'il est possible de faire des TIC en alphabétisation dans une perspective d'éducation permanente et d'autosocioconstruction des savoirs, il était essentiel que le site ne soit pas simplement une somme de collaborations individuelles, mais bien un espace où les démarches pédagogiques sont construites ensemble et reflètent les choix pédagogiques du groupe, du moins pour ce qui concerne les articles publiés par le GT. En effet, de par sa vocation de plateforme, le site est ouvert à toute contribution extérieure, moyennant respect de sa ligne éditoriale. Nous verrons plus loin que dans les faits, ces contributions sont plus que limitées. Suivant son objectif de partage et de coconstruction, l'ensemble du site est placé sous licence libre (*Creative Commons*) pour permettre à chacun de l'utiliser, l'adapter et le partager librement à des fins non commerciales⁴.

La 'machine à fiches TIC'

Pour garantir cette écriture collective, le GT TIC s'est fait accompagner par Karyne Wattiaux, conseillère pédagogique à Lire et Ecrire Bruxelles, qui a une grande expérience dans l'animation d'ateliers d'écriture. Elle nous a proposé une méthode de travail qui s'est avérée très utile pour nous permettre de construire une fiche collective sur base d'une pratique individuelle. Voici un aperçu des différentes phases de cette méthode :

1. Récit d'une pratique pédagogique : un formateur qui a réalisé une activité ayant particulièrement bien fonctionné en raconte le déroulement à un autre formateur, qui le relance et pose des questions de clarification pour avoir un

³ Ce site (*www.enseignons.be*) était à la base un site d'échange de préparations de cours pour aider les nouveaux enseignants. Il a connu un important succès pour devenir un véritable portail pédagogique.

⁴ Pour plus d'information sur la licence *Creative Commons*, voir : <https://creativecommons.org/licenses/?lang=fr>, notamment la partie *CC-BY-NC* qui correspond au type de licence choisi.

aperçu le plus complet possible de l'activité. Un troisième formateur joue le rôle de scribe et prend note du récit.

2. Première écriture: le formateur qui a raconté sa démarche rédige une première fiche sur base des notes prises par le scribe.

3. Relances internes et réécriture: cette première fiche est lue par chaque membre du groupe, ce qui entraîne un deuxième tour de relances. C'est un autre formateur qui prend note des échanges et propose ensuite une réécriture de la fiche. Parallèlement au travail sur les premières fiches, un canevas général et un modèle de présentation sont définis par le groupe.

4. Relances externes: quand le groupe estime que la fiche est prête, elle est proposée à des lecteurs extérieurs. Ces lecteurs ont été choisis au préalable par le groupe en fonction de critères précis, en lien avec la grille de lecture jointe à la fiche et destinée à les guider dans leurs observations.

5. Analyse des relances: le GT analyse les relances extérieures et retravaille la fiche sur cette base.

6. Validation et publication: la fiche réécrite est validée par le groupe avant d'être publiée sur le site. Toutes les fiches publiées sont téléchargeables ainsi que le matériel nécessaire, lorsque c'est possible.

La phase la plus délicate du dispositif a sans doute été celle des relances en interne. C'est le moment où le formateur soumet sa pratique au regard de ses pairs. Alors que nous travaillons toutes et tous dans des contextes très proches, pour plusieurs d'entre nous c'était la première fois que nous nous exposions ainsi à nos collègues. Nous avons donc travaillé sur la manière de formuler les relances en nous mettant d'accord sur quelques critères (parler en son nom, être constructif et bienveillant) et sur la manière de recevoir ces relances (inutile de répondre aux propositions, il ne s'agit pas de se défendre, mais de faire le tri entre les différentes propositions et de prendre en compte – ou pas – les remarques émises).

Aujourd'hui encore, cette phase peut être un moment délicat à vivre pour l'auteur de l'activité partagée. Car non seulement il peut voir sa pratique questionnée par ses pairs, mais il doit aussi accepter de faire le deuil de 'son' activité qui commence à se colorer et à changer de forme au contact des apports des membres du groupe. Au fur et à mesure du processus, le scénario pédagogique du formateur se transforme en une fiche collective où certaines

phases sont conservées, d'autres modifiées, éliminées ou rajoutées. Mais c'est aussi, et surtout, un moment de grand enrichissement. Car au-delà de la difficulté de recevoir des relances, voire des réserves de ses pairs sur sa pratique, ces retours sont une occasion unique d'apprendre et de grandir dans son métier. Chaque activité a pu être discutée dans son déroulement et dans ses objectifs.

Cette démarche a permis au groupe de vivre des moments de débats pédagogiques argumentés et en lien direct avec notre pratique où nous avons pu construire ensemble notre vision du métier de formateur TIC en alphabétisation. Avec le temps et la pratique, le dispositif a cependant été quelque peu allégé. Car il fallait plusieurs semaines, voire plusieurs mois, pour qu'une fiche soit publiée sur le site, ce qui pouvait générer une certaine lassitude dans le groupe. En gagnant en confiance et en expérience, les relances extérieures nous sont apparues moins nécessaires et si une fiche devait au début être écrite et relancée 3 ou 4 fois, 2 phases de relances/réécriture ont désormais été suffisantes à une fiche pour voir le jour en ligne.

Suite à la réorganisation interne qu'a connue récemment Lire et Ecrire Bruxelles, le GT TIC a été considérablement remanié et du groupe qui avait travaillé avec Karyne Wattiaux ne restent actuellement plus que deux formateurs. Ce renouvellement du groupe a mis en lumière tout ce que ses membres avaient construit à travers ce long processus et que le groupe actuel doit maintenant s'approprier pour aboutir à l'écriture commune de nouvelles fiches.

Renforcer les collaborations dans le secteur de l'alpha

Le travail collaboratif ne s'arrête cependant pas avec la publication de la fiche. En effet, le site lui-même se veut un espace collaboratif où d'autres formateurs peuvent proposer leurs propres fiches ou présenter des adaptations aux fiches mises en ligne (sans que ces contributions ne soient nécessairement le fruit d'un processus collaboratif tel celui que le GT TIC a mis en place). Malgré l'enthousiasme constaté lors de chaque présentation du site à des formateurs du secteur de l'alpha, il y a (très) peu de collaborations extérieures. Si le site est encore et toujours visité et les fiches régulièrement téléchargées, cette quasi-absence de contributions extérieures est source d'une certaine

désillusion au sein du GT TIC. L'objectif était en effet de mettre en place un véritable outil de partage de pratiques pédagogiques autour de l'utilisation des TIC en alphabétisation, dans une éventuelle perspective d'ouvrir la voie à la mise en place d'un site plus vaste rassemblant un large éventail de préparations et de matériel pédagogique pour les animations en alphabétisation au sens large (TIC et non TIC).

En effet, l'une des difficultés majeures auxquelles se trouve confronté(e) le/la formateur(trice) en alphabétisation, c'est le peu de temps de préparation dont il/elle dispose pour créer des séquences d'apprentissage. Or, nous constatons que généralement chacun réinvente sans cesse et pour soi des séquences et du matériel pédagogiques qui existent et ont déjà été utilisés ailleurs. En nous emparant des possibilités de travail collaboratif et de partage offertes par les nouvelles technologies du web, en mutualisant nos préparations, notre matériel, en faisant profiter les autres de notre expérience, en pouvant échanger, commenter, questionner certains choix, nous avons *in fine* tout à gagner : le temps, bien sûr, mais aussi et surtout un espace de formation, d'échange entre pairs, un espace où renforcer des liens de collaboration et rompre l'isolement qui guette le formateur, qui bien souvent se retrouve livré à lui-même dans le face à face avec ses apprenants.

Fabien MASSON, coordinateur du projet TIC
Lire et Ecrire Bruxelles

Un autre groupe de conception coopérative de fiches pédagogiques existe à Lire et Ecrire Bruxelles : le GT *Image et interculturel*, en lien avec les films projetés lors des *Jeudis du cinéma*, proposés à l'ensemble des associations d'alphabétisation bruxelloises.

Voir :

Monique ROSENBERG, **Le cinéma comme outil d'éducation permanente**,
in *Journal de l'alpha*, n°181, novembre-décembre 2011, pp. 10-20.

Site : www.grainesdeculture.be

4^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.



Photo : Derek Key – licence CC BY 2.0

Coup d'œil dans le rétroviseur

Moments-clés, moteurs et freins du travail en équipe



Ce n'est pas un hasard si l'association où je travaille depuis 20 ans a été baptisée Collectif d'Alphabétisation. Créée à la fin des années 60 par des militants belges et marocains, la notion d'action collective était alors 'naturellement', ou plutôt 'socialement', au cœur du projet. Bien que moi-même enfant de 68 et partageant avec mon institution et l'ensemble du secteur de l'alphabétisation le souhait d'une société plus juste et plus démocratique, mon tempérament serait quant à lui plus solitaire.

En prenant du recul, je vais tenter en quelques pages de tracer les grandes lignes de ce que m'a cependant apporté ce 'travail collectif obligatoire' depuis 20 ans¹.

Par Frédéric MAES

¹ Je ne parlerai que de la période que j'ai connue, de 1994 à 2015, la prime jeunesse du Collectif restant inévitablement dans l'ombre.

CAR C'EST ÉCRIT dans le texte fondateur: « *Le travail au Collectif est basé sur un travail d'équipe, ce qui implique que les travailleurs, en cohérence avec les enjeux et les modèles d'action du Collectif Alpha :*

- *mènent une réflexion sur les modèles d'action, les activités, les projets de leur centre, les évaluent et les redéfinissent si nécessaire dans les cadres fixés ;*
- *partagent leurs savoirs, communiquent leurs expériences, leurs vécus, leurs formations, leurs productions ;*
- *s'organisent, dans le cadre défini ci-dessus, pour mener à bien leurs actions. »*

Pour le meilleur souvent, pour le pire parfois! Ce ne sont pas là des paroles en l'air... avec notamment une réunion d'équipe hebdomadaire de 3 heures pour que tout cela se passe. J'ai fait une rapide estimation: plus de 2.000 heures de réunions d'équipe depuis mes débuts!

Jalons historiques

Yapad'chef

Quand j'arrive encore jeune au Collectif **début des années 90**, c'est le règne jousissif du 'tous égaux, tous capables', qui concerne les apprenants mais aussi les travailleurs. Porté par la Coordination², ce principe est aussi revendiqué par les travailleurs: hiérarchie minimale (deux coordinatrices et des travailleurs rassemblés en équipes³), égalité de salaire, égalité de statut et de niveau de responsabilité, refus de prendre en compte les différents niveaux de diplôme,... pour ne citer que quelques exemples marquants.

Chaque vendredi, l'équipe se réunit pour penser et organiser l'action: décider l'offre de cours, planifier les horaires, organiser les inscriptions et les différentes activités, échanger sur les différentes facettes du travail, remettre

² Le Collectif Alpha se veut peu hiérarchisé et c'est le terme de 'Coordination' qui a été choisi pour nommer la fonction, parfois appelée ailleurs 'Direction'. NB: Je mets une majuscule pour différencier la fonction du terme commun.

³ Les travailleurs du Collectif Alpha sont répartis sur trois centres, Saint-Gilles, Forest et Molenbeek-Saint-Jean (actuellement quatre avec le centre de documentation situé à Bruxelles-Ville). Les travailleurs de chaque centre forment une équipe.

sur le métier, défaire, chercher indéfiniment à mieux faire,... avec un statut de pairs⁴ et dans une assez totale autonomie⁵.

Un souvenir marquant de cette époque, c'étaient ces réunions extérieures où on découvrait, étonnés, des formateurs et formatrices d'autres associations qui n'ouvraient quasiment plus la bouche dès que le tour de présentation était fini, abandonnant la parole à leur coordinateur (ou coordinatrice), alors que nous, nous étions seuls à nous représenter et à représenter notre association. Fierté... mêlée parfois d'un petit sentiment de solitude, de ne pas être assez soutenus par notre Coordination.

J'en garde le souvenir d'une époque passionnante mais fatigante. Passionnante car nous étions vraiment créateurs de notre action, des artisans au sens noble du terme. Et cela collectivement ! Fatigante néanmoins car nous avons le sentiment de ne jamais faire assez bien, dans une remise en question permanente, malgré un investissement en temps qui dépassait bien souvent nos 38 heures de travail hebdomadaires. Épuisante aussi parfois car les relations au sein de l'équipe étaient régulièrement conflictuelles, j'y reviendrai.

Des soutiens aux coordinateurs d'équipe

Avec le temps... avec le temps, la mémoire s'en va, et il aurait fallu des fouilles plus approfondies pour un récit plus précis. En tout cas, **début des années 2000**, il est décidé de créer une fonction alors nommée 'Soutien d'équipe' : deux personnes par équipe disposeront de quelques heures par semaine pour structurer les réunions d'équipe, mettre en place des outils de suivi, faire davantage le lien avec la Coordination,... C'est une fonction qu'on décide tournante : chaque année un des deux membres du binôme sera remplacé à tour de rôle par un autre membre de l'équipe.

Cette manière de définir la fonction exprime bien le compromis trouvé entre le respect des 'valeurs' de base (peu de hiérarchie, priorité à l'équipe,...) et le besoin d'un peu plus de cadre, de structure. Un autre mot, qui sera utilisé

4 Ni chef, ni responsable, ni coordinateur, ni rien de tout ça.

5 Autonomie permise également par un contexte qui a bien changé depuis, notamment en ce qui concerne les règles de plus en plus contraignantes édictées par les pouvoirs publics, parallèlement à un meilleur financement du secteur de l'alpha.

à l'époque pour être rapidement abandonné, est celui de 'réfèrent d'équipe'. Selon moi, ce dernier exprime un besoin ressenti par la Coordination cette fois : celui qu'il y ait au sein de chaque équipe des personnes de référence pour l'aider à mieux assurer sa tâche (lui transmettre les informations, relayer vers son équipe les informations et demandes, administratives ou autres...). Ce n'est pas un hasard si c'est le terme de 'Soutien d'équipe' qui est resté... du moins jusqu'à une certaine analyse organisationnelle...

Chaque association vit ses moments de crise et de remise en question. Au Collectif, **en 2010**, une analyse organisationnelle collective débouche sur quelques changements. Trop brièvement : les fonctions sont redéfinies et la Coordination (qui jusque-là reposait sur deux, voire trois personnes) devient une 'Coordination générale' avec un seul coordinateur général⁶, tandis que les 'soutiens d'équipe' deviennent des 'coordinateurs d'équipe/de centre', avec redéfinition de la fonction et petite valorisation salariale⁷. En outre, un 'Comité de pilotage', nouvelle structure rassemblant les coordinateurs d'équipe et la Coordination générale est mis en place afin de permettre à la Coordination générale de piloter l'association avec une meilleure connaissance du terrain.

Cette nouvelle fonction de 'coordinateur d'équipe' peut reposer sur deux personnes, comme c'est le cas depuis la création des soutiens d'équipe. Généralement, une personne dispose toutefois de plus d'heures de soutien que l'autre (10 heures pour l'une et 6 heures pour l'autre, ou 12 pour l'une et 4 pour l'autre, par exemple). En 2010, il est également toujours prévu la possibilité d'une tournante dans l'occupation de la fonction. Mais, pour différentes raisons⁸, cela ne tourne plus guère. Par contre, la crainte et le refus de 'petits chefs' est restée vivace et la fonction n'est pas définie comme un échelon hiérarchique (avec pouvoir éventuel de sanction,...).

Cette réorganisation a bien sûr posé, et pose encore, des questions de 'culture d'entreprise' en lien avec notre sujet, celui des pratiques coopératives/

⁶ Secondé par d'autres personnes, bien sûr !

⁷ C'en était déjà fini depuis un petit temps de la totale égalité salariale...

⁸ Objectivement, certains travailleurs ne souhaitent pas l'endosser ; d'autres, de par leur statut (formateurs rémunérés par la Promotion sociale,...), ne le peuvent pas. Une certaine complexification de la fonction rend également ce changement plus difficile dans les faits.

collaboratives. Comment se vivait le travail collaboratif dans une organisation de pairs ? Quels changements la fonction de 'coordinateur d'équipe' induit-elle ? Ayant été pair, soutien d'équipe, puis coordinateur d'équipe, quels sont pour moi les éléments à prendre en compte pour permettre ce travail d'équipe dans de bonnes conditions ? Il faudrait un livre pour en parler, un livre écrit à plusieurs mains, avec l'aide et le regard de mes collègues...

Quelques éléments-clés

Redisons-le : je me centre ici sur le travail d'équipe et son histoire, mais celui-ci s'inscrit bien entendu dans un contexte. Et il faut bien dire que tant le contexte social global que le contexte institutionnel (pouvoirs subsidiaires,...) ont bien changé entre 1994 et 2015. De même, la situation personnelle des plus anciens a changé : on vieillit (si, si !), le temps de travail a diminué avec les aménagements de fin de carrière et les réductions du temps de travail, certains sont partis à la retraite...

Personnellement, je reste en partie nostalgique de l'époque du 'yapad'chef' ; je pense y avoir appris beaucoup ; on tentait de vivre..., enfin de travailler, en cohérence avec un modèle de société que l'on souhaitait égalitaire, démocratique, participatif,... Mais cette frontière plus floue entre vie et travail avait un prix. Conflits, portes qui claquent, prises de pouvoir émaillaient ce long fleuve nourricier mais parfois tumultueux.

L'enjeu pour moi aujourd'hui est de garder une dynamique collective et collaborative ayant une certaine efficacité, tout en évitant l'excès de remous, les conflits parfois destructeurs... bien qu'également formateurs. Car je découvre moi-même en écrivant cet article que les apprentissages que je retiens de ces 20 ans de travail d'équipe proviennent aussi de conflits qui nous ont secoués.

Affectif versus professionnel ?

Une équipe, c'est d'abord un ensemble d'individus, tous différents. Il existe probablement des types d'équipes où ces différences sont atténuées, mais pas dans une association d'alphabetisation comme la nôtre ! Bien sûr, de nombreuses choses nous rassemblent. Mais la diversité des parcours est aussi très grande, et la revendication du droit à sa propre différence aussi !

J'ai notamment appris que si moi-même j'éprouve plutôt du plaisir à collaborer lorsque je suis satisfait du travail réalisé collectivement, pour d'autres le besoin de 'se sentir bien en équipe' est une condition préalable à un travail de collaboration. Et alors? Eh bien, spontanément j'aurais tendance à éprouver et à exprimer d'abord de l'insatisfaction, tant que le travail ne me paraît pas suffisamment abouti, mais cette expression d'insatisfaction peut insécuriser ou bloquer d'autres collègues, ce qui peut créer alors un cercle vicieux. Bon à savoir!

Ce qui nous lie nous divise parfois...

Bizarrement, c'est parfois ce qui semble nous lier qui nous divise. Des notions comme 'le bien des participants', par exemple. En général, dans les associations d'alpha, tout le monde travaille avec un réel souci du public. C'est même souvent un moteur fort, en résonance avec notre propre histoire, et qui nous mobilise au niveau de nos valeurs profondes. Mais nous n'avons évidemment pas tous la même représentation de ce qui est 'bien' pour les apprenants, ni des moyens de l'atteindre. De manière plus large, la notion de respect pose le même problème, y compris avec les apprenants. Tout le monde le trouve essentiel, tout le monde le revendique pour lui-même... De là à être en accord sur les formes qu'il doit prendre!

Les conflits mettant en jeu les valeurs sont rarement tendres! Une équipe qui veut collaborer ne peut être constituée d'individus qui œuvrent exclusivement au 'bien du public'. L'équipe elle-même doit également être un objet d'attention de la part de chacun, même si l'on considère que c'est parfois 'au détriment' du public, dans une mesure raisonnable bien sûr!

Une équipe, ça se chouchoute

Il me semble que le travail social est traversé par une tension entre l'individuel et le collectif. On souhaite la solidarité, on prône l'action collective, mais on est aussi très soucieux de sa propre individualité: ne pas se soumettre, ne pas être un mouton,... L'idée même d'équipe est au cœur de cette tension: un 'nous' idéalisé qui en même temps menace mon 'je'. L'usage des pronoms en réunion d'équipe est parfois significatif: 'je', 'nous', 'vous', 'on'... ne disent pas la même chose! Ce passage au 'nous' implique la perte d'une

certaine autonomie des 'je'. Mais avec le pari que ce 'nous' apportera un plus aux membres de l'équipe, à l'action aussi et donc au public.

J'ai l'impression que pour que ce soit possible, il faut porter une réelle attention à cette équipe, à commencer par utiliser le mot, ce qui permet de donner de la consistance à la chose : coordinateur d'équipe, réunion d'équipe, membre de l'équipe, décision d'équipe,...

Prendre un moment aussi, de temps en temps, pour en parler ensemble, de cette équipe. Paroles individuelles (comment je me sens,...), paroles sur l'équipe, sur la réunion, sur la fonction de coordination,... Cela peut se faire en interne si tout semble bien se passer. Cela peut se faire avec un coup de main extérieur si c'est à construire, si l'équipe vit des moments de tension, ou simplement parce que la présence et les compétences d'un tiers peuvent apporter du neuf et nous sortir de nos routines.

Confidentialité, authenticité, bienveillance

En 2012, nous avons ainsi vécu trois journées de 'pratiques collaboratives' animées par un intervenant extérieur. Rien de miraculeux; l'être humain est complexe, le social l'est aussi. Mais j'y ai trouvé quelques ressources; je vous en livre deux, en guise de cadeaux.

Le premier, un constat : *« mon/ma collègue ne s'est pas levé/e avec le projet de m'emmerder »*. Bizarre, direz-vous. Et pourtant. Non qu'avant je pensais vraiment que tel ou telle, collègue, apprenant ou coordinatrice, s'était levé/e avec le projet de gâcher ma journée. Mais quand même... il m'arrivait bien de dire : *« mais c'est pas possible, il/elle le fait exprès ! »*. Eh bien non, en général, lorsque quelqu'un me contrarie, ce n'était pas son objectif. Certes, il reste le désaccord ou la contrariété, mais se dégager de son intentionnalité, se dire *« il/elle m'emmerde mais ce n'est pas son objectif et son objectif est sans doute de 'bien faire', même si on n'est pas d'accord »* change la perspective et la manière d'éventuellement aborder la tension.

Les trois mots 'confidentialité', 'authenticité', 'bienveillance' étaient les maîtres-mots de la prise de parole durant cette formation de trois jours, et constituent mon deuxième cadeau. Car nous les avons adoptés aussi pour les réunions d'équipe, en tout cas lorsque des sujets plus délicats, plus impli-

quants sont abordés. La confidentialité c'est 'ce qui se dit ici et maintenant reste ici et maintenant'. Si un compte-rendu est fait de la réunion, celui-ci ne reprend que l'essentiel, de façon neutre, anonyme, constructive,... Authenticité et bienveillance vont de pair: on dit de manière la plus authentique possible ce qu'on a à dire, mais pas dans un grand défouloir ou un ring de boxe; la bienveillance est le filet de sécurité qui cadre l'authenticité mais qui répond aussi au souci de prendre soin de l'équipe. On ne dit pas tout ce qui nous passe par la tête sous prétexte d'être vrai.

La réunion d'équipe, c'est LE lieu démocratique

J'ai un peu décrit l'époque du 'yapad'chef'. Mais 'pas de chef' ne signifie pas absence de pouvoirs et de prises de pouvoir. Car si le pouvoir hiérarchique est une forme de pouvoir, il en existe bien d'autres, dont le pouvoir du silence, voire de l'absence. Je me souviens entre autres de négociations plus ou moins secrètes avec la Coordination. Cela avait un aspect pragmatique: il était parfois risqué de passer par la réunion d'équipe, avec les risques de discussions longues et houleuses. Mais c'était évidemment générateur de tensions. Et ce n'est là qu'une des formes que pouvaient prendre ces prises de pouvoir!

Cela mettait à mal – à mon avis – le travail d'équipe. On travaillait beaucoup ensemble, mais sur un arrière fond constant de compétition. Car dans un contexte de moyens limités (en temps, en ressources financières, en énergie), quiconque arrive à en obtenir pour un de ses projets en prive presque automatiquement les autres, même si ce n'est pas son intention. En outre, les compétences en négociation privée et le type de relation personnelle entretenue avec la Coordination constituaient de réels pouvoirs, peu démocratiques de mon point de vue.

Cette question est très complexe et je ne prétends pas du tout que nous ayons aujourd'hui trouvé la solution parfaite. Voici en tout cas quelques guides qui permettent, d'après moi qui assure la fonction de coordinateur d'équipe depuis quelques années maintenant, de donner un réel statut et un réel pouvoir à l'équipe:

- Toute décision importante se prend en réunion d'équipe, ou à minima y est rapportée avec la possibilité pour tous de la questionner, voire de la contester.

- En réunion, suite à un échange visant à construire une décision, celle-ci est reformulée par le coordinateur d'équipe ou un membre de l'équipe pour s'assurer qu'elle correspond au mieux à ce qui a été collectivement dégagé.
- Un PV de la réunion reprend de manière synthétique le contenu des discussions, en particulier les décisions prises et, le cas échéant, les personnes responsables de leur suivi. Il est transmis à tous, absents compris, dans un délai raisonnable.
- Ce PV est approuvé à la réunion suivante pour que les présents confirment que ce qui est écrit est fidèle aux discussions et décisions prises, et pour que les absents puissent s'assurer de leur compréhension et avoir leur mot à dire (même si à priori les décisions ne sont plus remises en cause, sauf exception).

Ceci permet d'éviter, je l'espère, que la coordination d'équipe ne s'investisse elle-même ou ne soit investie par les autres de trop de pouvoir – sans nier que la fonction elle-même lui en donne d'office.

En outre, la réunion est animée à tour de rôle par les différents membres de l'équipe – et personne n'y échappe ! C'est vrai que ce n'est pas toujours facile, parce que ça met en jeu certaines compétences et parce que ce n'est pas toujours simple pour quelqu'un qui n'est pas plongé au quotidien dans les sujets traités d'animer la discussion. Mais cela permet une implication de chacun dans l'ensemble du travail de l'équipe. Précisions : l'ordre du jour de la réunion est préparé par la Coordination d'équipe et complété avec les présents en début de réunion. L'animateur gère essentiellement le timing et les prises de parole ; il veille dans la mesure du possible à ce que les décisions nécessaires soient prises. Mais les points sont présentés par les membres de l'équipe concernés, la prise de notes et le PV assurés par la Coordination d'équipe.

La première règle énoncée plus haut – toute décision importante se prend en réunion d'équipe – concerne aussi les apprenants, par exemple dans le cadre d'une réorientation. Elle offre de nombreuses garanties, à mes yeux. Elle limite l'arbitraire et le pouvoir individuel qu'un membre de l'équipe pourrait avoir. Mais elle construit aussi une culture commune de manières de faire. En cas de décision difficile, éventuellement conflictuelle, elle soutient le membre de l'équipe qui n'est ainsi pas seul à porter cette décision.

De manière générale, elle assure une certaine transparence rassurante pour tous, même si elle coute un peu en temps et en énergie. Mais point trop n'en faut : à force de discuter et de rediscuter, on risque de s'épuiser et, si le prix à payer au 'nous' devient trop important, chacun recherche de nouvelles zones d'autonomie et le 'nous' s'affaiblit.

Évidemment, tout cela prend nécessairement du temps. On a rarement trop avec trois heures de réunion hebdomadaire et il n'est pas toujours facile de doser de manière équilibrée les questions d'organisation, la réflexion pédagogique, la collaboration sur des projets communs, le 'chouchoutage' de l'équipe déjà évoqué,...

Les p'tits cacas au milieu de la table

Une pratique courante, dans divers lieux où j'ai eu l'occasion de réunir, c'est le dépôt des 'ptits cacas' au milieu de la table. Une personne, voire plusieurs à tour de rôle, expose en quelques mots un problème rencontré; aucune suite n'y est donnée et le 'déposeur' ne s'en soucie pas. Puis, quelques réunions plus tard, plainte : « *et je l'avais dit en réunion, mais c'est toujours la même chose!* ». Ben oui, cette pratique du 'mur des lamentations' peut trouver sa place en religion⁹, pas en travail coopératif au sein d'une équipe.

Soit une personne avait bien le pouvoir et la responsabilité d'apporter une réponse au problème posé et il convient alors de l'entendre avec authenticité et bienveillance sur les raisons pour lesquelles elle ne l'a pas fait, soit il y a une réponse collective à construire, impliquant la personne qui soulève le problème, soit c'est le genre de problème sans solution dont on peut parler bien sûr, qu'on peut parfois adoucir, mais il faut se faire à l'idée qu'il ne sera jamais totalement résolu. Sinon cela peut sérieusement empoisonner l'ambiance!

⁹ Ceci dit sans irrespect pour quiconque.

Enjeu pour l'avenir

Sans qu'on soit pour autant entrés dans un modèle hyperhiérarchisé, la nouvelle organisation avec ses coordinateurs d'équipe a néanmoins changé la donne: un modèle un peu plus structuré, sans doute moins énergivore, moins mangeur de temps, moins créatif probablement aussi, mais peut-être plus efficace, davantage susceptible de réduire la compétition,...

Ce modèle fonctionne cependant encore avec l'énergie et l'implication des 'anciens' qui ont connu le modèle 'équipe de pairs', tandis que progressivement des 'nouveaux' intègrent l'équipe. Attention, je ne dis pas du tout qu'ils n'ont pas d'énergie et qu'ils ne s'impliquent pas dans le travail collectif! Mais je me demande parfois, par exemple, comment ils perçoivent ma fonction...

Les plus anciens m'ont d'abord connu comme 'petit nouveau' et comme 'pair'; ils ont vécu le processus collectif qui nous a amenés à construire ensemble, au moins en partie, le modèle actuel. Ils ont tous été eux-mêmes, à un moment ou un autre, soutien ou coordinateur d'équipe. Tandis que, pour les nouveaux, j'avais dès la première minute la casquette de 'coordinateur de centre'¹⁰, accompagnée sans doute d'un certain nombre de représentations de ce que cela peut vouloir dire, en référence à d'autres contextes. J'ai même participé à la procédure d'engagement de la dernière collègue arrivée. Logique, d'une certaine manière. Mais pas neutre!

Un enjeu pour l'avenir de nos pratiques coopératives est bien là, selon moi: indépendamment de la personne qui endosse cette fonction de coordinateur d'équipe à l'avenir, comment la faire vivre en gardant un travail coopératif vivant, où chacun reste impliqué dans un 'nous' rassembleur, un 'nous' qui nous coute parfois, mais aussi qui nous apporte soutien, enrichissement, confort,...

¹⁰ Je partage cette fonction avec ma collègue France Fontaine, mais elle n'a actuellement dans son horaire que peu d'heures par semaine à consacrer à cette tâche.

Je ne suis pas sûr de ce qu'il faut faire pour y arriver. Mais je me baserais sur les éléments-clés décrits ci-dessus, en essayant de garder vivante une réflexion collective sur cette chose impalpable et pourtant agissante : l'équipe. Fin juin, nous avons consacré un moment de nos évaluations au travail d'équipe. Et cet automne, une nouvelle journée de 'pratiques collaboratives' ?

Frédéric MAES, formateur et coordinateur d'équipe
Collectif Alpha de Saint-Gilles



5^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.



Travail collaboratif en construction(s)



À l'heure où le mode de fonctionnement managérial s'imisce dans le secteur social, le 'travail collaboratif' constitue un projet possible d'association. Dans cet article, nous allons nous intéresser à la manière dont ce travail est, au CEDAS, présent dans nos pratiques, au quotidien et la façon dont nous le percevons à partir de positions différentes dans l'organigramme de notre association.

Par Thierry BAREZ et Émilie STEFFENS

NOUS ENVISAGEONS LA COLLABORATION comme une humanisation des travailleurs, le passage d'une dynamique d'équipe classique à l'énergie d'un collectif, tirant du même côté, conscients que ce sont les contradictions qui font émerger les nouvelles pratiques, conscients aussi du fait que nos interventions touchent des valeurs essentielles ancrées en chacun de nous, conscients enfin que cette dynamique a de profondes répercussions sur la manière de travailler avec les apprenants et sur les relations entre tous.

Pour cela, nous partons du postulat que raconter des moments de son histoire individuelle qui ont fait sens, orienté des choix et participé à la construction de sa 'représentation du monde' renforce la légitimité de chacun au sein de l'équipe. Parce que oui, une association c'est une structure plus ou moins organisée, avec une histoire institutionnelle..., mais c'est surtout l'équipe du moment, composée de femmes et d'hommes, qui ont tous une histoire particulière et qui se mettent en marche pour réaliser une œuvre commune.

Un incontournable dans la pratique collaborative

Un des déterminants dans toutes les activités que le CEDAS développe est une analyse pointue des phénomènes de domination qui peuvent couvrir nos domaines d'intervention. En effet, on ne peut entrer dans cette dynamique collectiviste si on maintient dans l'inconscient du groupe la présence d'une hiérarchisation des savoirs qui sous-tend des relations de pouvoir interpersonnelles.

Sans y prendre garde, nous nous situons souvent dans la reproduction du schéma typique du 'dominant-dominé': dans les groupes d'alphabétisation, mais aussi au sein d'une équipe d'animation. Alors, comment prendre conscience d'une part de l'existence de ces rapports de domination, et d'autre part du savoir énorme que chacun a en lui, ni supérieur, ni inférieur à celui de l'autre. Cette conscientisation est un passage incontournable pour tendre vers une relation collaborative.

Au quotidien, comment fait-on ?

Le collaboratif commence en premier lieu au sein des activités et du comment nous les abordons. Par la suite, cette approche particulière se répercute inévitablement au sein de l'équipe de l'association.

La pédagogie de la porte ouverte

Quelqu'un frappe à la porte du secrétariat. Les membres de l'équipe qui y travaillent sont plongés chacun dans leur travail quotidien : un animateur peaufine le dernier court métrage des adultes, la coordinatrice pédagogique rédige les plannings des vacances pour notre jeune public, le secrétaire envoie les derniers courriers pour le prochain évènement, la directrice-adjointe est en réunion avec le directeur. La personne qui a frappé à la porte est une apprenante en alpha. Elle a débuté les cours l'année passée. Elle participe également à des ateliers d'éducation permanente : l'atelier 'récits de vie' et l'atelier 'théâtre'. Elle entre dans le secrétariat et est saluée par chacune des personnes présentes. Un café lui est proposé par l'animateur qui planchait sur le court métrage. Il lui demande de ses nouvelles. Elle raconte... Après 20 minutes de conversation avec l'animateur, mais également avec d'autres personnes du secrétariat, elle explique sa venue : un document administratif illisible, incompréhensible sur lequel elle nous demande de mettre d'autres mots.

Quelqu'un frappe à la porte du cours d'alphabétisation. Cela fait 20 minutes que le cours a débuté. La formatrice lui rappelle rapidement l'importance d'arriver à l'heure et que la ponctualité fait partie du ROI (règlement d'ordre intérieur) signé par l'apprenant. Suite à cela, la formatrice embraye sur le 'fond' : la source du retard. Elle permet au reste du groupe de s'intéresser aux raisons pour lesquelles l'apprenant est en retard. Cela ne se fait pas du tout dans une idée de jugement mais dans l'optique de porter un intérêt à l'apprenant en tant que personne à part entière dont la formation au CEDAS ne constitue qu'une part de sa vie.

La pédagogie 'les yeux dans les yeux'

Nous sommes au cours d'informatique, il est 9h. Les apprenants arrivent petit à petit. Des discussions s'engagent entre eux et avec la formatrice. Ils prennent ensuite place devant les ordinateurs. Par ces petites discussions, on peut assez vite percevoir l'état d'esprit dans lequel chacun se trouve et son ressenti du moment. Tout cela vient nourrir le cours. En effet, la formatrice propose aux apprenants, d'écrire une phrase sur un document Word qui parle de cette humeur (« *Aujourd'hui, je suis triste, Anderlecht a perdu* », « *J'aime pas le foot!* »). Le document est imprimé et affiché devant chacun. On affiche ainsi, au sens propre comme au figuré, nos affects.

De manière générale, cette pédagogie 'les yeux dans les yeux' se concrétise lors du déroulement d'un cours d'alpha ou d'informatique en se glissant dans divers 'interstices des apprentissages'. Ainsi, une consigne mal comprise par un apprenant en devient une nouvelle, permettre à une apprenante qui connaît déjà un programme informatique de devenir cofformatrice en l'instant de quelques séances. La personne qui est censée constituer 'le public' d'une consigne en devient 'l'auteur'. Par ce fait, elle prend une assurance. Quant aux participants du cours, ils sont véritablement mis en confiance par des représentations très concrètes qu'un formateur ne pourrait offrir.

L'énergie de la pause-café

Nous sommes au cours d'alpha. Samira écrit à l'aide d'un crayon dans un petit cahier ligné: « *Je m'appelle Samira. J'ai 30 ans. Je viens du Maroc. J'ai un enfant.* » Elle pense: « *L'écriture, on dirait celle de mon fils... mais lui, il a 5 ans¹!* ». Elle lève les yeux. Une odeur de café envahit la pièce. La formatrice s'exclame: « *C'est la pause!* ». Samira ferme son petit cahier. Elle n'a pas envie que tout le monde voie son écriture hésitante. Avec les autres, Samira se

¹ Cette pensée qui traverse l'esprit de Samira paraît irrationnelle: comment un enfant de 5 ans peut-il avoir une écriture similaire à celle de sa maman qui apprend le français? Elle reflète en fait une angoisse liée à l'apprentissage, fort présente chez les personnes qui apprennent le français, de pouvoir notamment 'suivre' leur enfant dans son parcours scolaire. Dans le cas de Samira, dès que son fils a fait ses premiers apprentissages de l'écrit à l'école, elle a rencontré de réelles difficultés à écrire, ce qu'elle n'avait pas auparavant.

dirige vers la cuisine. Au milieu, une table où certains apprenants prennent place, d'autres vont dans le petit salon marocain. Chacun se sert en café, thé. Il y a à manger aussi. Samira se met à discuter avec des personnes d'autres groupes d'alpha, d'informatique. Ce sont désormais des amies. C'est l'occasion de parler sans penser aux fautes de français qu'on fait. Samira raconte ses soucis, elle écoute ceux des autres. Autour d'un café, on s'allège un peu du poids des problèmes personnels qui donnent mal à la tête. C'est l'occasion également d'avoir des réponses à des questions qui paraissent trop compliquées.

Ces façons de *faire accueil, faire cours, faire pause*, conscientisées, nous permettent de détricoter toutes formes de violence symbolique² qui peuvent apparaître lors de nos différentes interventions. La pause-café et les repas du vendredi³ sont les fondations du possible collectif en gestation.

En tant qu'animatrice tout juste sortie des études, des manières de faire comme la pédagogie de la porte ouverte viennent casser l'image glaciale que je me faisais des liens entretenus entre le travailleur social et son public. La pédagogie des yeux dans les yeux vient également casser le rapport d'assistanat et les considérations sur le public qui en découlent (ces 'éternels assistés' comme on entend parfois), trop souvent présents dans le secteur social. En contextualisant, le travail social s'inscrit dans la dynamique de l'État social actif. Néanmoins, au CEDAS, nous ne nous positionnons pas dans une dynamique d'activation de notre public, au sens péjoratif du terme (rendre actives des personnes qui seraient trop passives), mais bien de collaboration avec notre public.

Émilie

² Violence qu'un pouvoir produit en imposant des significations comme légitimes et en dissimulant les rapports de forces qui le sous-tendent. Voir : Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éds. de Minuit, 1970.

³ Tous les vendredis midi, nous mangeons ensemble : équipe et apprenants. Chacun à son tour prépare un repas à la maison et l'apporte au CEDAS. On parle de tout et de rien, et de tas de choses encore. C'est un moment tout à fait particulier.

La prise de parole sur soi-même

L'équipe du CEDAS a intégré depuis quelques années déjà, les pratiques du récit de vie. Tout le monde a une histoire, qu'il peut raconter, personne ne peut dire que telle histoire a plus de valeur qu'une autre ; nous sommes dans l'évidence qu'on sait tous quelque chose et que cette chose est unique, rare.

Nous ne nous situons pas pour autant dans une perspective du type « *Tu étais boulanger dans ton pays, géniaaaaaal!, tu pourras nous montrer comment faire du pain* ». Nous devons bien avouer que nous n'en avons que faire de savoir pétrir la pâte. Par ailleurs, personne ne serait dupe, ni les apprenants écoutant ce boulanger venu d'ailleurs, ni cet homme faisant son pain.

L'atelier 'récits de vie' constitue un processus de prise de parole des apprenants sur leur propre vie, débouchant sur une mise par écrit de tous ces passages pour en faire un livre. Parallèlement, nous créons collectivement une pièce de théâtre où chacun joue son propre rôle.

Des traits d'union importants unissent les histoires particulières des apprenants : les désillusions lors de l'arrivée en Belgique, l'école et puis... ces odeurs, ces sensations qui font resurgir des souvenirs lointains. Sur ces histoires viennent se greffer celles des travailleurs sociaux occupant des positions hiérarchiques différentes (animatrices, directrice-adjointe, directeur). Eux aussi jouent leur propre rôle. Ce processus a comme effet de modifier les rapports sociaux au sein du groupe.

Bien entendu, ce positionnement est particulier et peut engendrer certaines difficultés, une sorte de 'schizophrénie' chez les animateurs. L'ayant intégré dans nos pratiques depuis quelques années, nous pouvons remarquer l'énergie qui s'en dégage, que ce soit pour les apprenants ou pour les animateurs ayant participé à ce genre de projet. On arrive à casser cette sorte de hiérarchie. Ce qui se répercute par la force des choses dans les cours d'alphabétisation plus classiques.

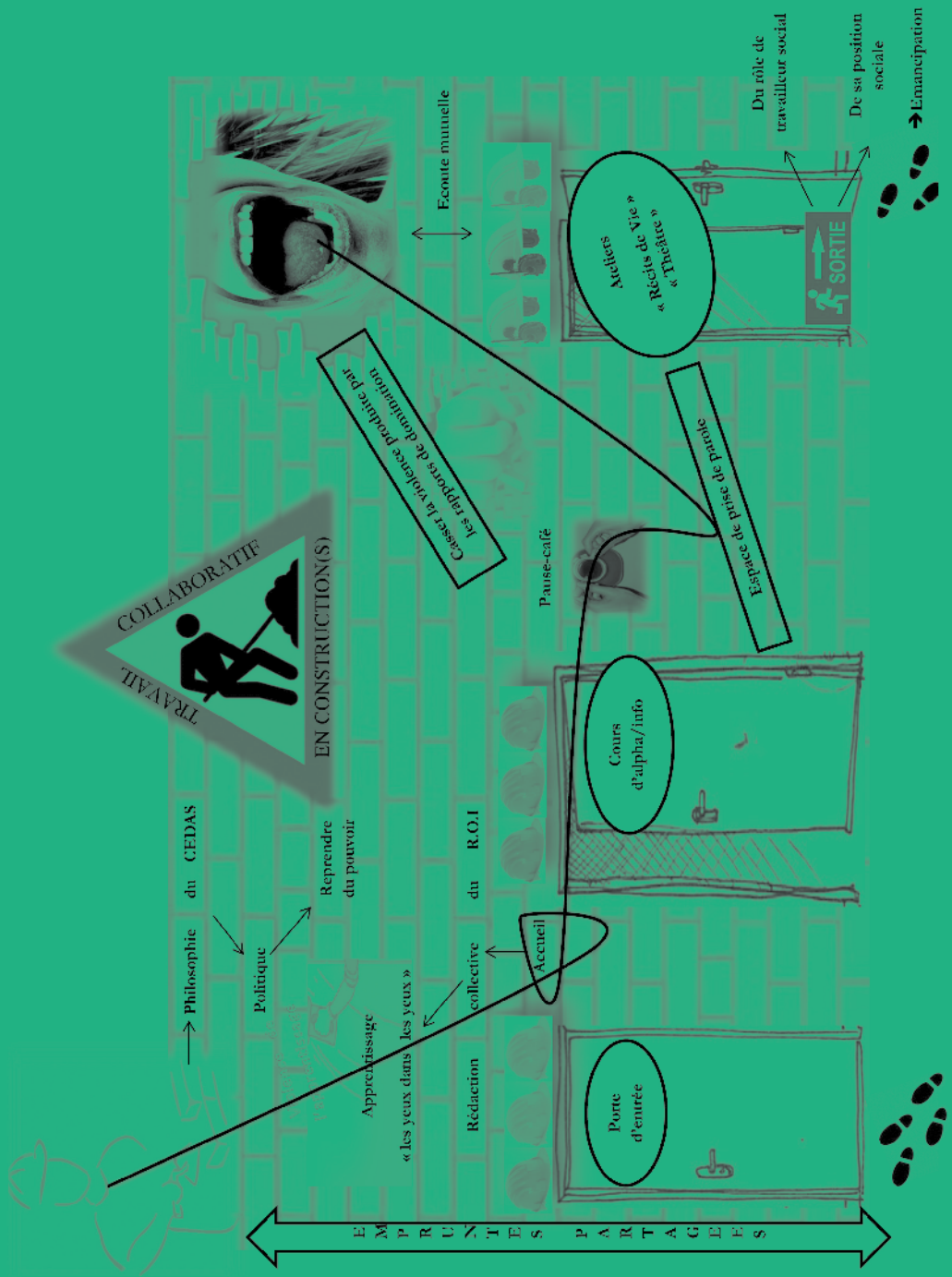
Nous entendons la petite voix de la 'rédactrice en chef' de ce journal, nous disant: «*Ce n'est pas le sujet!*». Si, si, on y est en plein. Les personnes de l'équipe ayant participé à ce processus sont entrées dans une nouvelle zone de relations professionnelles. Connaître l'autre non pas superficiellement, par diplômes ou anecdotes interposées, mais découvrir ce qui nous a construits, identifiés. Certainement pas dans une idée voyeuriste, ni non plus dans une approche psychologique qui n'a pas sa place ici. Sortir des lignes d'un projet pédagogique classique d'une association d'éducation permanente, faire évoluer l'histoire de l'association, gommer la hiérarchie, pour capter les interstices des apprentissages. Et toucher du doigt ce qui fait sens, ce qui met en mouvement l'autre est un moyen de renforcer la cohésion d'une équipe, plus encore de légitimer la présence de chacun en son sein.

Je prendrais ma propre expérience, au poste de directeur. Une des chevilles ouvrières de la création du CEDAS, connaissant bon nombre d'habitants du quartier, ayant travaillé avec plusieurs générations, présent dans l'association depuis 20 ans, quadragénaire..., je cumule en fait pas mal de caractéristiques du patriarcat (désolé!) et du système qui en découle: le patriarcat (beurk!). Mais participer avec des collègues à ces créations a donné un souffle vraiment nouveau aux rapports que j'entretiens avec les membres de l'équipe, une sorte 'd'avant' et 'd'après' (ouf!).

Dans une approche plus centrée sur l'équipe, nous nous inspirons régulièrement des pratiques remarquables de la coopérative d'éducation populaire Le Pavé, en reprenant par exemple l'animation *Petite histoire et grand histoire*⁴.

Thierry

⁴ Voir : www.scoplepave.org/notre-ambition (présentation et analyse de l'outil *Petite et grande histoire*: www.scoplepave.org/IMG/pdf/phgh.pdf).



TRAVAIL COLLABORATIF EN CONSTRUCTION(S)

Philosophie du CEDAS

Politique

Reprendre du pouvoir

Appréhension collective

« les yeux dans les yeux »

Rédaction collective

Roi

Accueil

Porte d'entrée

Cours d'alpha/info

Pause-café

Espace de prise de parole

Ateliers « Récits de Vie » « ateliers T.T.T.s »

Ecoule munielle

Du rôle de travailleur social

De sa position sociale

→ Emancipation

EMPRUNTS PARTAGÉS

Pour terminer...

L'idée même du collaboratif est éminemment politique. Nous nous positionnons à contrechamp du système capitaliste qui régit la société actuelle, et ce y compris dans l'inconscient de travailleurs sociaux où tout est 'projet', 'évaluation', 'niveau à atteindre'. Créer de nouveaux savoirs par des actions développées collectivement. Des actions purgées de cette hiérarchisation des savoirs et de son corolaire : la légitimation de l'ordre social. Ne plus parler de public cible à insérer coûte que coûte sur le marché du travail mais de partenaire à part entière... « *Ouaaaaaah!* », nous direz-vous, « *beau et utopique* ». Sans doute, mais si on se permettait de rêver éveillé? Si on intégrait dans nos pensées de travailleurs sociaux que ce qui se passe n'est pas normal, pas naturel? Qu'au fond nous ne sommes pas là pour réparer des pots cassés, des destins brisés. Et si on redevenait persuadés, comme l'étaient nos aînés, qu'un 'autre monde' est possible? Cela, nous en sommes sûrs, passe entre autres par cette collaboration sur laquelle nous avons tenté d'exprimer notre parti pris à travers cet article.

Thierry BAREZ, directeur

Émilie STEFFENS, animatrice en éducation populaire

CEDAS (Centre de Développement et d'Animation Schaerbeekois)



6^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.



Un laboratoire de formation non formelle mis en place avec les apprenants



Maillon de la Chaîne des Savoirs (France)¹, l'association Par Chemins, née en 2011, milite pour le droit de réapprendre les savoirs de base à tout âge. À travers une organisation de type coopératif, basée sur le 'tous capables', c'est-à-dire tous capables de participer à la discussion et à la prise de décision, l'ensemble des membres, apprenants et alliés, construisent ensemble des projets qui relèvent à la fois de la recherche, de la formation et de l'action. De la recherche puisque ces projets sont expérimentaux tant au niveau méthodologique que des retombées sur le terrain. De la formation puisque leur mise en place participe pleinement à la formation aux savoirs de base des personnes en situation d'illettrisme. De l'action enfin puisque leur finalité est le changement social à l'échelle territoriale.

Par Charlotte FAURE

1 <http://chainedessavoirs.org>

CERTAINS MEMBRES DE PAR CHEMINS SONT des formateurs, des animateurs, des sympathisants. D'autres sont, ou ont été, des apprenants, qui souhaitent continuer à se former, et veulent que d'autres puissent également le faire. Tous sont bénévoles. Ensemble, ils veulent prouver que c'est possible: qu'il n'est jamais trop tard pour réapprendre les savoirs de base, et qu'il est important de maintenir des dispositifs de formation pour les adultes en situation d'illettrisme. Pour cela, ils ont décidé d'aller à la rencontre des 'invisibles' (ceux qui ont des difficultés avec les savoirs de base et qu'on ne voit pas), les aider à sortir de l'ombre, et les accompagner sur le chemin de la formation.

À Par Chemins, les apprenants sont partie prenante à tous les niveaux:

- L'AG est composée d'apprenants et d'alliés soutenant le projet.
- Le CA et le bureau sont composés à parité d'apprenants et de 'lettrés', et chaque poste de l'association est doublé (par exemple, un président et un coprésident, l'un est apprenant, l'autre pas).
- Les apprenants sont également présents dans les commissions qui organisent et planifient l'action (budget, communication, sensibilisation, prévention).

L'engagement associatif des apprenants, devenus des ambassadeurs² du droit à la formation impliqués dans une démarche militante, leur permet d'être considérés non pas seulement comme des 'bénéficiaires' de formation, mais plutôt comme des citoyens impliqués dans un projet solidaire et collectif.

À travers cette organisation coopérative, les apprenants pratiquent la prise de décision démocratique, cherchent des arguments et écoutent ceux des autres... Au niveau pédagogique, les outils de sensibilisation (slams, affiches, clips, agenda) deviennent projets de formation choisis par les apprenants-ambassadeurs, et donc supports de formation.

² Statut donné à des apprenants qui s'investissent dans la sensibilisation. Ce terme met en valeur leur expertise en matière d'illettrisme.

plus de personnes qui ont des difficultés avec l'écrit de conduire.

Que tout les enfants du monde aient le droit de aller à l'école.

plus d'argent pour aider les personnes en difficultés

qui n'y est plus de misère dans le monde

que il n'y ait plus de personnes en situation d'attente
Je voudrais APPRENDRE PLUS ~~BE~~ ACCÉSSIBLE A TOUS

* que la

qu'il n'y ait plus de différence pour se former entre ceux qui sont inscrits à l'ANPE et ceux qui n'y est pas et qui ont aussi le droit de réapprendre.

La formation dans les entreprises est également accessible

Lors d'une rencontre de la Chaîne des Savoirs, les ambassadeurs écrivent leurs rêves. Photo: Par Chemins

Je voudrais que le gouvernement permette aux personnes qui ont des difficultés avec l'écrit de conduire.

Que tout les enfants du monde aient le droit de aller à l'école.

plus d'argent pour aider les personnes en difficultés

qui n'y est plus de misère dans le monde

qu'il n'y ait plus de personnes

Je voudrais APPRENDRE PLUS ^{en situation d'attente d'attente}

Je voudrais que le monde change

Je voudrais continuer à apprendre

- Retrouver des personnes pour rejoindre la Chaîne des Savoirs.
- Trouver les finances pour la Chaîne des Savoirs.
- Mon rêve c'est d'avoir un maître dans ma commune.
- Mon rêve, je suis en train de l'accomplir en me'apprenant à lire et écrire.
- que les Hommes vivent libre après à la lecture et à l'écriture

Un laboratoire au service du territoire

Aujourd'hui, nous travaillons en coopération avec le Pays Nivernais Morvan pour faire de Par Chemins un laboratoire au service du territoire, et ainsi inscrire la lutte contre l'illettrisme dans un projet territorial.

Il ne s'agit pas de former pour former, mais de former pour permettre à des apprenants de participer à l'amélioration du vivre ensemble sociétal.

Comme le projet associatif de Par Chemins s'inscrit dans une démarche politique, la finalité de la formation (non formelle) est, elle aussi, politique : tout en continuant à se former et à développer de nouveaux savoirs (prendre la parole, prendre des notes, faire un budget, être une force de proposition...), les ambassadeurs participent à un projet de territoire et découvrent leur capacité à agir pour améliorer leur environnement.

Le travail du formateur-accompagnateur est alors d'aider chacun à conscientiser, à expliciter les compétences travaillées tout au long du projet.

Exemple de projet : faciliter les relations familles-école

Si, depuis plusieurs années, Par Chemins a concentré son action sur la création d'outils de sensibilisation visant un large public, le projet actuel est de croiser les regards des professionnels de l'enseignement qui produisent les écrits destinés aux familles – et de ceux qui les reçoivent afin de faciliter la communication entre les parents en difficulté et l'école. Pour ce projet, un groupe de travail en partenariat avec les lycées³ professionnels de l'Éducation nationale et de l'Enseignement agricole de Château-Chinon (Morvan) a été mis en place autour des 'écrits qui excluent'.

Ce groupe est composé de membres du personnel de la vie scolaire (conseiller principal d'éducation⁴, enseignants, proviseurs adjoints, travailleur sociaux...) et de personnes en difficulté avec l'écrit (parents, futurs ou ex-parents

³ En France, les lycées accueillent les élèves des trois dernières années de l'enseignement secondaire.

⁴ Personne chargée du bon déroulement de la vie scolaire et de contribuer à placer les élèves dans les meilleures conditions pour leur scolarité.

d'élèves), membres de Par Chemins. La gouvernance de ce comité de pilotage (que nous avons appelé *Coup de pouce*) est horizontale, indépendante du statut ou des fonctions de ses membres.

Le travail se fait par aller-retour entre les ateliers mensuels de Par Chemins, et le groupe *Coup de pouce* qui valide ou demande d'apporter des modifications aux productions réalisées lors des ateliers.

Étape préparatoire

Au sein de Par Chemins, nous avons commencé par identifier les types d'écrits qui pouvaient gêner la communication :

- les écrits qu'on ne comprend pas (dossier de bourse, bulletin scolaire...),
- les écrits qui ne donnent pas envie (dossier de rentrée⁵),
- les écrits qui font peur (convocation, invitation à une rencontre parents-profs).

Nous avons également souligné le manque de canaux de communication... Pourquoi ne pas utiliser les textos⁶ quand le téléphone fait peur ?

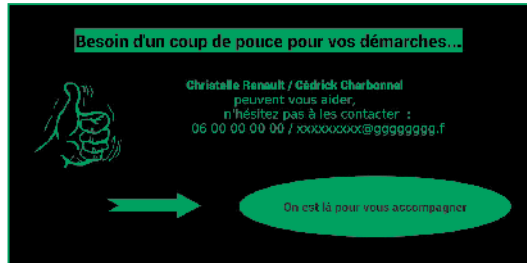
Nous nous sommes ensuite questionnés sur le comment prendre en compte ces éléments dans la mise en place d'une stratégie de communication efficace en vue d'un partenariat facilité familles-école. Et nous avons rapporté cette question au groupe-pilote *Coup de pouce* qui nous a demandé de travailler sur un projet de bandeau, une sorte de signalétique « coup de pouce » commune aux deux établissements, et un courrier d'accompagnement expliquant la démarche à destination des professionnels et des familles.

Sur le bandeau devaient apparaître les noms de personnes « coup de pouce » qui pouvaient apporter une aide dans les démarches administratives. Un numéro de téléphone, ainsi qu'une adresse mél devaient également y apparaître afin de permettre à chacun de choisir le canal de communication qui lui convient le mieux.

⁵ Dossier très épais produit par le lycée et visant à informer les parents de leurs droits et de leurs devoirs (assurance, élection des représentants des parents d'élèves, aide sociale, liste des fournitures scolaires...).

⁶ SMS.

Première étape : Création d'une signalétique commune entre les établissements visant à faciliter la mise en relation familles-lycée :



2ème étape : Rédaction d'un courrier destiné aux familles et professionnels pour faciliter la mise en relation et la collaboration familles-lycée :



Étapes suivantes

Une première réunion d'information, animée Par Chemins, à destination du personnel des lycées concernés a eu lieu pour présenter la démarche et élargir le cercle des acteurs de *Coup de pouce*.

Parallèlement, le groupe-pilote a demandé à Par Chemins de travailler sur les bulletins scolaires et sur un courrier de rencontre parents-profs. Ce travail vient de démarrer et se poursuivra de septembre à décembre 2015.

Les conditions de la réussite d'un tel projet

Il n'est jamais facile de réunir autour d'une même table des personnes en situation d'illettrisme et des représentants de l'institution scolaire. Il nous a donc fallu lever plusieurs freins et mettre en place des outils spécifiques.

Lever les peurs

À Par Chemins, nous avons très peur que tout le monde ne trouve pas sa place, que la parole se distribue mal, et que finalement le groupe-pilote reproduise en son sein les travers de communication que nous dénoncions précisément.

Il fallait absolument lever les peurs lors de la première réunion. Les apprenants ont pu exprimer quelques-unes de leurs appréhensions : peur de ne pas être écoutés, entendus et compris, peur d'être jugés, peur que les échanges aillent trop vite, peur de ne pouvoir donner leur avis, peur de ne pouvoir gérer leurs émotions...

Le besoin de prendre le temps s'est fait sentir... On ne peut croiser les regards sans prendre le temps de croiser les histoires... pour mieux rentrer dans les cultures, l'univers de chacun.

Très vite, l'écriture d'une charte s'est avérée nécessaire pour garantir les modalités de fonctionnement. En voici un extrait :

- *« L'expertise de chacun ne dépend pas de son statut, mais de son expérience. À ce titre, le regard des parents a autant de valeur que celui des professionnels de l'enseignement.*
- *Faciliter la parole: veiller à ce que chacun ait sa place... et puisse exprimer ses opinions, qu'il soit de Par Chemins ou non.*
- *Ne pas hésiter à demander de reformuler... Éviter le jargon professionnel: chacun a le droit de ne pas comprendre, et le devoir de le dire. »*

Cette 'charte de fonctionnement' pourra évoluer tout au long du projet, en fonction du vécu de chacun des membres du groupe de travail.

Définir des modalités de travail

Une fois que chacun a pu exprimer ses peurs, nous avons réfléchi à un cadre de travail qui nous servira de référence d'un point de vue méthodologique.

En voici les points essentiels :

- Les documents supports sont travaillés par les membres de Par Chemins lors des ateliers mensuels.
- La réunion de comité de pilotage a lieu une fois par mois: chaque lycée apporte son regard sur le travail mené lors des ateliers de Par Chemins. Cette réunion est ouverte, c'est-à-dire que chacun des membres du groupe de travail est libre d'inviter d'autres partenaires potentiels s'il juge opportun et pertinent de le faire.
- Le comité de pilotage reste le noyau dur du projet.
- Différents rôles sont attribués au sein du comité de pilotage: gardien du temps, candide, secrétaire, animateur. À part la fonction d'animation, toutes les autres fonctions sont redéfinies à chacune des rencontres.
- Le lycée qui reçoit est chargé du compte-rendu de la réunion.
- Les comptes-rendus peuvent être diffusés à l'extérieur, les journaux de bord (voir pp. 69-71) ne peuvent pas sortir du comité de pilotage (secret partagé).
- La responsabilité de la réussite du projet est portée par l'ensemble du comité de pilotage (responsabilité partagée).

Ces principes de fonctionnement émanent du vécu des réunions du comité de pilotage, relaté notamment dans les journaux de bord des membres. Tout comme la charte, ils restent ouverts en fonction de l'évolution du projet et du groupe.

Ajoutons qu'il ne suffit pas de décréter dans une charte la légitimité et l'expertise de chacun, il faut les vivre pour en être convaincu. C'est à ce titre que chaque membre du groupe-pilote peut s'autoriser à interrompre et reformuler les échanges pour faire en sorte que personne ne soit écarté de la réflexion. Nous prenons le temps également en atelier de reprendre les comptes-rendus avec les ambassadeurs pour en vérifier le contenu, et expliciter, si besoin, certains mots complexes.

Envisager l'investissement autrement que sous l'angle du bénévolat

Ce type de projet est basé uniquement (pour le moment !) sur du bénévolat... Il fallait convaincre les partenaires qu'il ne s'agit pas d'un travail venant s'ajouter au travail déjà fourni par ailleurs... mais qu'il doit davantage être perçu comme permettant d'être plus efficace au quotidien, tant du côté des parents d'élèves que des professionnels.

Le journal de bord

Une des plus grandes difficultés de cette approche est de prendre le temps de sortir de l'immédiateté. Le journal de bord est un outil qui facilite cette prise de recul indispensable à la démarche. Personnel et subjectif, c'est un outil ouvert de coopération, de coréflexion et de covision, destiné à être partagé avec l'ensemble du groupe.

Témoin discret d'une histoire, il permet à celui qui l'écrit de mesurer les changements opérés, les résistances, les victoires, les leviers ; et à celui qui le lit de prendre conscience des observations consignées pour les analyser à son tour.

À ce jour, 6 personnes sur 12 écrivent un journal de bord : 3 apprenantes, une enseignante, une formatrice, et moi. Chacun garde le choix de partager l'ensemble de son journal, ou simplement des extraits. Par contre, le journal doit rester un outil de travail interne, et ne pourra être diffusé sans l'autorisation de son auteur. Il s'agit bien d'un objet personnel, qui ne peut être soustrait de

son contexte. Il s'inscrit dans un cadre spatiotemporel, dans un 'ici' qui a une histoire, dont les éléments ne peuvent être séparés les uns des autres.

Extrait de journal de bord :

Journal de bord Charlotte Groupe « Coup de pouce »			
Date	Description de l'action	Émotions/sensations	Ce que je retiens
<p>Mercredi 04/02/15 à 17h30 après une journée exténuante pour tout le monde.</p>	<p>Première réunion « Coup de pouce » Christelle, Bernadette, Cédric, Charbonnel, Chantal, Dédé, Martine, Sylvie... et moi</p>	<p>Avant la réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un peu d'angoisse... pas facile de réunir autant d'univers différents, de fonctions différentes, d'histoires différentes. – Comment faire pour que chacun ait sa place? Nécessaire de prendre le temps de lever les peurs. – Limites du bénévolat... gros projet, pas de budget! <p>Pendant la réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Très vite, ma trame vole en éclats... la parole se libère, le groupe se sent en confiance et a besoin de se connaître... – Je suis étonnée de sentir autant d'écoute, un besoin de comprendre, de se comprendre... La bienveillance est là, oui! <p>Après la réunion :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Envie d'agir, envie de voir agir... On en parle et reparle, avec Martine, avec Sylvie... plein plein d'idées commencent à émerger, c'est vraiment chouette, il y a de l'envie. Je ne sais pas où on va, mais on y va! 	<ul style="list-style-type: none"> – Besoin de prendre le temps... On ne peut croiser les regards sans prendre le temps de croiser les histoires... pour mieux rentrer dans les cultures, l'univers de chacun. – Nécessaire d'identifier les freins pour mieux les lever. – Le plus dur, ce n'est pas de donner envie aux personnes de venir, mais de revenir, ce qui nécessite un engagement sur le temps. – Nécessaire de sortir de l'immédiateté pour s'immerger dans un plan d'action qui devra voir ses fruits mûrir à court, moyen et long terme. – Point de vigilance : ce groupe de travail ne doit pas être vécu comme quelque chose qui vient en plus du reste, mais quelque chose qui soulage, quelque chose qui permet d'être plus efficient au quotidien, chez les parents d'élèves et aussi chez les professionnels. Je me dis que finalement le « coup de pouce » ne doit pas être réservé aux familles, mais aussi aux professionnels.

Si les informations collectées n'ont valeur que de vérité toute relative, conditionnée par un contexte et un ressenti personnel, le journal de bord sert à objectiver ces informations en les ouvrant au regard de l'autre. Il permet également à l'apprenant (dont il relate certains faits et gestes) de prendre conscience de ses propres transformations, de ses potentialités dont l'expression passe souvent par des 'petites choses'. La lecture au groupe de certains extraits par celui qui écrit le journal peut ainsi permettre aux apprenants de conscientiser leurs compétences pour mieux les réexploiter par la suite.

Une dynamique d'action-réflexion, et de réflexion-action

À l'issue du processus, la recherche-action débouche sur la production collective de nouvelles connaissances. Cette méthodologie permet également à chacun de participer à un plan d'action qui doit impacter de manière positive l'environnement dans une perspective de transformation sociale. Par exemple, le travail mené autour des 'écrits qui excluent' fait émerger une meilleure connaissance des freins à une bonne communication familles-école pour mieux les lever, et permet donc de renforcer le partenariat entre ces deux acteurs.

L'action nourrit à son tour la réflexion. En gardant une posture réflexive, posture qui nécessite rigueur et décentration, de nouveaux savoirs vont pouvoir émerger.

Enfin, l'analyse de la pratique va guider l'action. Pour ce faire, le groupe reste vigilant à se fixer des objectifs atteignables et mesurables, afin d'entretenir la dynamique de la recherche-action.

Charlotte FAURE
Animatrice à Par Chemins



7^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.

Un réseau régional sur le droit à l'alphabétisation

Illustration concrète d'une coopération entre partenaires



En 2013, à l'occasion du 30^e anniversaire de la Journée internationale de l'alphabétisation en Fédération Wallonie-Bruxelles, et à l'initiative de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme, le Réseau liégeois d'alphabétisation a repris une vigueur nouvelle, avec la mise sur pied d'une série d'actions destinées à célébrer cet événement. Depuis, les actions communes se sont multipliées, portées par un désir partagé de coopérer davantage, tant sur le champ de la sensibilisation, à la fois vers le grand public et vers le politique, que sur les champs de la formation et de l'accompagnement pédagogique et méthodologique des travailleurs.

Par Anne GODENIR et Aurélie STORME

Texte écrit sur la base d'un entretien avec

Anne DAUBY, Michel DELRÉ, Hugues HENRY et Éric ZANARDI

DANS CET ENTRETIEN, RÉALISÉ EN VUE de la rédaction de cet article, les responsables de sensibilisation, le coordinateur pédagogique et le directeur de la Régionale de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme reviennent sur les différentes actions développées au sein du Réseau liégeois d'alphabétisation, illustrant les diverses formes que peut prendre la coopération au sein d'un tel groupement de partenaires. L'entretien a permis de préciser la manière de fonctionner du Réseau, mais aussi de pointer les inévitables difficultés auxquelles un tel groupe doit faire face, dans ses efforts vers plus de coopération, ainsi que les forces et les apports du Réseau tant sur le plan politique qu'au niveau des travailleurs impliqués.

Le Réseau et ses actions depuis 2013

Le Réseau liégeois d'alphabétisation existe depuis plus de 15 ans, mais la dynamique de coopération qui l'a fait naître s'était considérablement déconstruite au fil des années. En 2013, le 30^e anniversaire de la Journée internationale de l'alphabétisation a été saisi comme occasion pour remobiliser les membres du Réseau à travers une série d'actions décidées, organisées et, autant que possible, mises en œuvre collectivement.

Composition du Réseau

Une quarantaine d'associations et organismes du bassin de Liège, concernés par la problématique de l'illettrisme, ainsi que la Ville de Liège, adhèrent alors au nouveau Réseau, mais ses activités sont principalement portées par une petite dizaine d'associations. C'est notamment le cas de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme, mais également du Centre Liégeois de Formation (CLF), de la Bobine, d'Agora, du Centre Multimédia Don Bosco, de Sainte Walburge asbl, du Service d'Aide aux Migrants (SAM), de La Marguerite, ou encore de Form'anim. D'autres structures gravitent autour de ce noyau et participent de manière plus ponctuelle.

Juin 2013, la relance du Réseau

En prévision de la journée du 8 septembre, Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme a proposé aux membres du Réseau de se réunir en juin 2013, pour

discuter ensemble des actions possibles à mettre en place et relancer une véritable dynamique de coopération entre les partenaires.

Ce temps de préparation a amené les partenaires présents à lister une série de projets à mettre en œuvre dans le courant des mois suivants. Les partenaires ont exprimé leur souhait d'échanger davantage leurs expériences, mais aussi de se réunir pour mener ensemble des interpellations politiques.

Parmi les projets, celui de Lire et Ecrire d'animer collectivement un stand sur l'alphabétisation au marché de la Batte¹ lors de ce 8 septembre a été accueilli positivement par les membres présents.

Actions réalisées par le Réseau depuis 2013

Le **8 septembre 2013**, une vingtaine de personnes issues d'associations membres du Réseau étaient présentes au marché de la Batte pour animer le stand et interpeler les passants, dans une dynamique collective. Y étaient abordées la problématique de l'illettrisme de manière générale, mais aussi l'existence de formations d'alphabétisation, chaque association proposant une offre de formation particulière, à destination de publics distincts ou correspondant à des besoins différents. La complémentarité des offres apparaissait ainsi très clairement. Cette action, qui a mis tous les partenaires sur un même pied, fut la première étape d'une coopération qui s'est intensifiée dans les mois suivants.

En février 2014, suite aux demandes d'échanges de pratiques et d'outils exprimées lors de la réunion de juin, un **speed-dating** consacré à de tels échanges a été organisé pour les membres du Réseau à la bibliothèque des Chiroux. L'évènement a rassemblé près de 70 travailleurs de ces organismes ainsi que 2 travailleurs de la Promotion sociale. Des travailleurs de chaque organisme ont présenté un outil, une animation, une expérience qu'ils souhaitaient partager avec les autres. Les participants ont fait le tour, par périodes successives de 15 minutes, de 9 ateliers de présentation et d'échanges autour d'outils découverts ou novateurs et d'expériences originales partagés par les différents organismes: répertoire de sites internet utiles pour l'alphabétisation,

¹ Célèbre marché hebdomadaire de la ville de Liège.

jeux et supports didactiques, exemples d'animations, thèmes abordés avec les apprenants,... Le travail mené dans le cadre de ce speed-dating était tout à fait coopératif. Chaque participant y apportait ce qu'il a de mieux et, dans certains cas, des besoins d'approfondissement se sont manifestés. Une seconde édition a eu lieu en mai 2015.



Speed-dating à la bibliothèque des Chiroux : des jeux, des livres, des ordinateurs..., du matériel expliqué par certains, découvert par d'autres, en 15 minutes top chrono. Photo: Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme

Le Réseau a par ailleurs organisé et participé à plusieurs **événements culturels**. En mars 2014, dans le cadre de *La langue française en fête*, il a ainsi participé au festival *Les Parlantes*, Festival international de Lecture de Liège. Il a également organisé une journée d'ateliers de création de textes et de musiques par des apprenants de différentes associations du Réseau, suivie d'une soirée festive avec un miniconcert pour l'ensemble des partenaires.

Il arrive que la coopération entre les partenaires ne porte que sur une partie de l'action. Ainsi, un **plan de formation continuée** proposé à tous les travailleurs des membres du Réseau, a été mis sur pied sous la coordination de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme pour la période de septembre 2014 à juillet 2015. Pour l'année 2015-2016, le choix des thématiques et des intervenants pour les différents modules s'est fait en coopération plus étroite avec les membres du Réseau, afin d'en faire une véritable construction collective. Ce plan de formation a également reçu l'appui de la Province de Liège, autre partenaire, ainsi que de l'Université de Liège.

Autre action ouverte à la coopération: le **cinéclub**. La première édition a été mise sur pied par Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme en 2014, en collaboration avec le centre culturel Les Grignoux, et avec le soutien de Lire et Ecrire Bruxelles, dont le projet des *Jeudis du cinéma* remonte à 2005². La seconde programmation est en cours d'élaboration, cette fois avec les partenaires du Réseau réunis en groupe de travail pour choisir quelques films dans la sélection réalisée par Lire et Ecrire Bruxelles (chaque film étant accompagné d'une fiche pédagogique). Le Réseau s'est fixé pour objectif de proposer un film supplémentaire et d'élaborer lui-même une fiche pédagogique. Le cinéclub est destiné aux personnes en formation dans les centres d'alphabétisation de la région. Le Réseau entend poursuivre l'initiative avec une programmation de 4 films par an.



Enfin, les partenaires du Réseau se sont associés à plusieurs reprises **sur le plan politique**, pour défendre une série de positions et revendications communes. Ainsi, en octobre 2013, le Réseau a publié un communiqué de presse *Parler français n'est-il plus un facteur d'intégration?*, en réaction à la suppression du financement spécifique de l'alphabétisation dans le cadre d'un des volets des Plans de cohésion sociale wallons. En mai 2014, à l'occasion des élections, il a publié un cahier de revendications pour l'alpha en région liégeoise. Et en mars 2015, il a tenu une conférence de presse pour présenter l'action commune du Réseau visant à dénoncer les politiques d'activation des demandeurs d'emploi et leurs conséquences sur les publics en formation. Cette action, toujours en cours, prend la forme d'une lettre remise

² Voir: Monique ROSENBERG, *Le cinéma comme outil d'éducation permanente*, in *Journal de l'alpha*, n°181, novembre-décembre 2011, pp. 10-20 (numéro téléchargeable: www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja181_cine-alpha.pdf).

aux apprenants lorsque ceux-ci reçoivent la demande, de la part d'un agent du FOREM ou d'un CPAS, de fournir une attestation d'inscription ou de fréquentation. Cette lettre, qui accompagne l'attestation, dénonce les logiques d'activation dans un contexte de pénurie de l'emploi et de l'offre de formation, en particulier pour les personnes les moins qualifiées.

Fonctionnement, difficultés et forces

Mode de fonctionnement du Réseau

Les ressources étant de manière générale limitées pour l'ensemble des partenaires du Réseau, ceux-ci ont pris le pli de se concentrer sur les actions à mettre en œuvre, plutôt que sur les aspects institutionnels de la structure qui peuvent se révéler énergivores. Le Réseau ne s'est dès lors pas constitué en structure formelle. La participation aux réunions et aux actions qu'il développe est tout à fait libre.

Afin de garantir une relative stabilité dans le temps ainsi que la prise en charge des inévitables questions logistiques permettant de se réunir et d'assurer un suivi des décisions (réservation des lieux de réunion, préparation et envoi des ordres du jour et procès-verbaux,...), il a été unanimement convenu que le Réseau serait animé par les responsables sensibilisation de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme, organisme le plus en capacité d'assumer cette mission, étant donné les ressources dont il dispose.

Lire et Ecrire entend toutefois conserver une posture ouverte d'animateur et de coordinateur, et non de leader, qui vise à répondre aux besoins et intérêts exprimés par tous les partenaires, et non à imposer des orientations qui ne seraient pas partagées. La Régionale amène régulièrement des propositions, qui sont souvent le point de départ d'actions menées avec le Réseau, mais elle encourage aussi les partenaires à amener leurs propres propositions.

Les réunions ont lieu toutes les 6 à 8 semaines.

Difficultés

S'il y a bien une volonté commune de rassembler les forces pour mener des actions collectives et développer une alphabétisation de qualité accessible au plus grand nombre sur le territoire liégeois, il est évident que l'ensemble des organismes ne sont pas égaux du point de vue des ressources pour participer à cette dynamique de coopération. La plupart des opérateurs d'alphabétisation n'ont des moyens que pour développer l'action de première ligne, c'est-à-dire celle de formation. Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme est l'une des rares associations qui bénéficient de moyens spécifiques pour les actions de sensibilisation et de développement partenarial. Cela explique le rôle particulier qui lui est confié pour l'encadrement du Réseau, mais aussi dans les phases d'opérationnalisation des actions et de concrétisation des décisions qui sont prises. Ainsi, pour des actions comme le cinéclub ou le plan de formation continuée, si la volonté est bien de construire les contenus ensemble, la mise en œuvre concrète est prise en charge par la Régionale de Lire et Ecrire.

L'inégalité en termes de ressources implique par ailleurs de nécessairement montrer une grande souplesse par rapport à l'implication des uns et des autres, que ce soit dans la participation aux réunions, mais aussi dans la mise en œuvre des actions qui sont définies. Il s'agit de ne pas céder au découragement lorsqu'une fois la phase d'opérationnalisation venue, certaines associations ne sont pas au rendez-vous, par manque de moyens, de temps ou de personnel. Les principaux organismes porteurs du Réseau, dont Lire et Ecrire, ont dû adopter une vision réaliste, selon laquelle l'essoufflement ponctuel de la dynamique de coopération est normale et ne doit donc pas être vue comme un échec. Un tel essoufflement induit bien sûr la nécessité de mener des efforts constants pour relancer la dynamique et remobiliser les partenaires, tout en prenant garde de ne pas 'en demander trop', au risque de décourager ceux qui ont peu de moyens pour s'investir dans le travail collectif.

Une autre difficulté potentielle pour la coopération entre les organismes du réseau est le sentiment de mise en concurrence qui peut parfois émerger, notamment en raison de cette même inégalité de moyens. Jusqu'ici, un tel

sentiment se ressent cependant très peu, et c'est bien la perception des avantages de la coopération qui prévaut, et non les positions individuelles. C'est la posture adoptée par Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme, en tant qu'animateur du Réseau, qui rend cette coopération possible. La Régionale a constamment visé un fonctionnement le plus démocratique possible, s'appuyant sur des objectifs communs – une couverture maximale du territoire et une offre de qualité, quels que soient les opérateurs qui la mettent en œuvre – et favorisant un discours rassembleur, qui promeut l'alpha en général et au nom du Réseau. Dans une perspective plus égalitaire, la Régionale a aussi décidé de ne plus répondre aux appels à projets locaux, afin que ces opportunités de financement puissent bénéficier aux plus petites associations.

Forces du Réseau

Le Réseau liégeois d'alphabétisation a pu s'appuyer sur l'opportunité du 30^e anniversaire de la Journée internationale de l'alpha pour relancer une dynamique de coopération entre ses membres. Mais une série d'autres éléments 'facilitateurs' et de parti pris ont permis de pérenniser et d'assurer le bon fonctionnement de cette dynamique.

Tout d'abord, les actions mises en œuvre partent d'intérêts qui sont partagés par tous, de demandes qui émanent des membres, de besoins qu'ils expriment. C'est pour cela que la construction collective des actions est privilégiée (définition du programme du cinéclub, des messages à porter auprès des politiques et de la presse, des contenus des modules de la formation continuée,...), même si l'opérationnalisation est prise en charge par un ou seulement une partie des partenaires en raison de l'inégalité des ressources déjà mentionnée. Les actions qui sont les plus réussies sont celles qui émanent de souhaits collectifs, et non d'une idée d'un partenaire en particulier, et celles qui sont pensées, construites ensemble, et non à partir d'un seul point de vue. Cette dynamique permet non seulement une appropriation collective des actions, mais également un sentiment d'égalité entre les partenaires.

Par ailleurs, toujours considérant les moyens limités, le Réseau s'appuie au maximum pour ses projets sur les ressources existantes, plutôt que de chercher à reconstruire ce qui est déjà en place ailleurs. La meilleure illustration

d'une telle position est le projet de cinéclub. Pour initier et consolider ce projet dans le contexte liégeois, les membres du réseau se sont largement inspirés de l'expérience de Lire et Ecrire Bruxelles. L'appartenance de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme au Mouvement Lire et Ecrire a dans ce contexte été un atout puisque cela a permis de nouer des contacts avec les personnes en charge de ce projet à Bruxelles, de bénéficier de leurs appui et conseils.

Enfin, un autre facilitateur important réside dans les orientations politiques qui sont globalement partagées par les différents organismes faisant partie du Réseau – les conseils d'administration sont presque tous orientés à gauche et les travailleurs comme les directions s'inscrivent généralement dans une dynamique résolument militante. L'engagement des uns et des autres dans le cadre d'actions communes d'ordre plus politique apparaît donc généralement évident, et il se fonde sur un langage commun et une relation de confiance bien établie, permettant de se concentrer rapidement sur ce qui constitue l'essentiel aux yeux des partenaires : l'action.

Apports du Réseau et perspectives

La dynamique coopérative qui anime le Réseau liégeois apparaît importante et riche à deux niveaux.

D'une part, au niveau des travailleurs qui prennent part aux réunions, et surtout aux actions communes mises en place : speed-dating, formation continuée, groupe de travail du cinéclub, ateliers chants pour les apprenants,... Tous ces événements apparaissent comme autant d'opportunités de sortir de l'isolement que ressentent parfois les travailleurs, en particulier les formateurs. Ce sont des occasions d'enrichissement mutuel, les échanges permettant de dépasser en partie les craintes liées à la présentation de sa propre pratique. Ce sont également des opportunités de mettre en avant des démarches, des outils qui fonctionnent bien, et donc d'éclairer les aspects positifs du travail et de valoriser l'apport des uns et des autres.



Des groupes provenant de La Bobine, du Centre liégeois de formation, de Form'anim, d'Agora et de Lire et Ecrire se chantent mutuellement leurs compositions...

... et, accompagnés par des musiciens, les présentent en public.



Photos : Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme

D'autre part, au niveau du projet politique, la coopération entre les membres du réseau est un réel plus. Elle permet un gain de légitimité, parce qu'elle est porteuse de messages et de revendications communément partagés dont elle assure une plus grande visibilité.

Si les différences de moyens et les urgences auxquelles le travail en réseau renvoie régulièrement peuvent constituer des difficultés dans les efforts de coopération, il apparaît aujourd'hui qu'une réelle volonté de poursuivre la dynamique collective est bien présente chez une grande partie des membres du groupe. C'est donc dans cette voie que Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme entend continuer de porter le Réseau, en tentant de favoriser toujours plus l'implication du plus grand nombre de partenaires dans la construction d'actions communes enrichissantes et efficaces.

Par Anne GODENIR et Aurélie STORME

Lire et Ecrire en Wallonie

À partir des propos recueillis auprès de

Anne DAUBY, Michel DELRÉ, Hugues HENRY et Éric ZANARDI

Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme

8^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer ;
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.



La recherche en éducation permanente/populaire, un terrain de coopération ?



En novembre 2014, le Collectif Formation Société (CFS) initiait un cycle de formation à la recherche en éducation permanente/populaire (FREP). Dans ce cadre, la formation est un contexte dans lequel chacun adopte une position d'apprenti-chercheur, avec l'objectif de coconstruire de nouveaux savoirs. Après huit mois de travail, nous pouvons déjà synthétiser, dans les grandes lignes¹, ce que seraient les spécificités d'une recherche en éducation populaire développée dans une optique coopérative.

Par Alain LEDUC

¹ Une analyse approfondie fera l'objet d'une prochaine publication des *Cahiers du Fil rouge* (publication de CFS), fin 2015.

AU FUR ET À MESURE de l'avancement du cycle, la définition se précise: il s'agit de **faire émerger des questions de recherche** en phase avec « *ce dont le peuple pâtit* »², qui devraient déboucher sur la **production de nouveaux savoirs sociaux stratégiques**. Ces nouveaux savoirs seraient construits à partir du métissage³ entre **savoirs froids** (théoriques, académiques, livresques) et **savoirs chauds** (populaires, d'expérience).

Il s'agit aussi d'analyser comment ces questions de recherche sont traversées par les **dominations de classe, de 'race' et de sexe**, et de mesurer en permanence le contexte d'**ambivalence du travail produit**, entre collaboration (adaptation au système actuel) et résistance (émancipatrice).

La posture commune des participants est celle de l'**apprenti-chercheur**, même si certains sont formellement des chercheurs professionnels. Elle consiste à se mettre volontairement dans une posture humble d'écoute, de découverte et de délibération des savoirs issus de l'expérience.

L'apport d'un courant coopératif français

En cohérence avec cet objectif ambitieux, le programme de départ s'est inspiré d'une démarche portée par des partenaires français, basée sur la **coopération**. Nous pensons plus particulièrement à trois apports complémentaires et concordants.

1. L'expérience de l'**Université populaire de Paris 8** (U2P8) a, pendant près de 4 ans (de septembre 2009 à fin 2012), placé ses participants (étudiants)⁴ dans une posture d'apprentis-chercheurs. C'est ici la **recherche** qui était le **moteur de l'apprentissage**, et non un dispositif de formation. Il n'y avait pas de programme de cours à priori, mais des séquences de formation à la demande, en soutien au projet de recherche des étudiants.

2 Selon la conception de Miguel Benasayag, philosophe, psychanalyste et chercheur.

3 Franck Lepage parle, lui, d'un 'orage' lorsqu'il définit les conférences gesticulées comme outil d'éducation populaire, comme « *mélange de savoirs chauds (vécu personnel, expériences professionnelles, anecdotes...) et de savoirs froids (fonctionnement d'une institution, analyse de pratiques, théories savantes...)*. *La rencontre des deux ne donne pas un savoir tiède, mais un orage, du savoir politique...* ».

4 Cette formation équivalait à une deuxième année de baccalauréat ou à un brevet d'enseignement supérieur (BES) en Promotion sociale. Le diplôme délivré était celui d'un niveau bac+2.

La coopération entre étudiants, formateurs et chercheurs était omniprésente, et le processus défini comme ‘coopératif’.⁵



FREP, décembre 2014 : intervention de l'équipe qui a porté le projet U2P8. Photos : CFS asbl

2. Cette expérience n'a pas pu être poursuivie dans le cadre de l'Université de Paris 8 faute de moyens et de volonté de l'Université de soutenir un tel projet peu 'rentable'. En 2012, les porteurs du projet ont alors créé, à l'extérieur de l'université et au sein du Collège coopératif de Paris, l'**Université**

⁵ Ce dispositif et les pratiques qui en ont découlé ont été amplement analysés dans le *Cahier du Fil rouge* n°18 (juin 2013), coproduit par les équipes de l'U2P8 et de CFS : *L'université populaire de Paris 8, dernière utopie vinciennaise ? L'éducation populaire, une utopie pour le XXI^e siècle* (en ligne : www.universitepopulaire.be/wp-content/uploads/2013/06/fil-rouge-18-web.pdf).

coopérative de Paris (UCP), « *une université expérimentale fondée sur le principe de coopération* », « *ouverte à tous et dont les intervenants sont bénévoles* », « *totalelement indépendante des universités d'État et des ministères* ». ⁶ L'UCP est un lieu de formation pour tous, y compris pour ses intervenants : « *L'esprit coopératif de l'UCP fait en sorte que le partage d'expériences et de connaissances soit le vrai moteur, et non des différences de niveaux préalables. Dans l'esprit de l'UCP, une personne diplômée à bac+5 ou même détentrice d'un doctorat peut coopérer et produire avec une personne non diplômée débutante dans l'enseignement supérieur. Sous le signe de la coopération, elles peuvent accomplir ensemble des travaux de recherche de haut niveau, dans l'échange et le partage.* » ⁷

Un **écart** existe cependant **entre les intentions et les faits**. L'UCP analyse pour le moment sa pratique en menant, avec René Barbier ⁸, une recherche-action portant sur la coopérativité. Cette recherche est réalisée dans une perspective compréhensive en comparant les idées mises en avant lors de la création de l'UCP et les faits que révèle la collecte de données qualitatives.

3. Enfin, les mêmes promoteurs ont créé un outil commun de recherche, le **Labocoop**, qui s'appuie sur une **vision radicale de l'éducation populaire**, très éloignée de l'éducation tout au long de la vie. Elle comprend l'éducation populaire comme « *le travail de la culture dans une visée de transformation sociale, économique et politique* », en lien avec « *les dynamiques et mises en mouvement de nos sociétés* ». Il s'agit de « *produire de la matière à penser l'éducation populaire* », au sein d'un « *laboratoire de réflexions, d'expérimentations, un réservoir d'idées alimenté par un réseau ouvert, où il sera possible à tous d'apporter sa contribution quel que soit son niveau d'études* ». La production de connaissances « *n'est pas réservée aux experts, ni aux élites, elle est, par ses formes et ses objets, populaire* ». ⁹

6 Le Collège coopératif de Paris ayant cessé d'exister un an plus tard, l'UCP est indépendante depuis 2013.

7 www.ucp-paris.org

8 CFS a interviewé René Barbier, professeur émérite en sciences de l'éducation (Paris 8), sur sa conception de la recherche (vidéo en ligne : www.rhizome-tv.be/spip.php?rubrique96).

9 **Le Labocoop, pourquoi ?**, in *Les causeries du Labocoop*, n°0, juin 2014 (en ligne : www.labocoop.org/uploads/1/9/5/3/19533061/revue_laboccoop.pdf).

En lançant l'expérience de la formation à la recherche en éducation permanente/populaire (FREP) à Bruxelles, le programme de base reprend ces références et tente de se les réapproprier. Christian Verrier, qui a cofondé les trois expériences parisiennes, participe à l'ensemble de notre formation et contribue à l'alimenter, notamment par ses 'retentissements', « *restitutions écrites qui se veulent réflexives et libres de s'en aller là où elles en ont l'envie, sur des sentiers plus ou moins balisés des savoirs et de l'inspiration relatifs à l'apprentissage de la recherche* ».

Quelques références-clés en matière de coopération

Nous nous limiterons ici à quatre auteurs dont se revendiquent les projets coopératifs français et qui alimentent, parfois de longue date, notre vision de la coopération.

Tout d'abord **Célestin Freinet** qui, dans *Pour l'école du peuple*¹⁰, dépasse une vision réductrice de la coopération, ne la limitant pas à « *des processus de coopération permanente dans la classe* », mais l'étendant à la « *constitution d'une coopérative scolaire* », soit « *une vraie société d'enfants capable d'administrer la presque intégralité de la vie scolaire* ».

En Belgique, nous faisons souvent référence aux processus coopératifs d'apprentissage prônés par **Paulo Freire**, qui montre la limite d'une vision individualiste de l'apprentissage et lui donne une visée de nécessaire coopération lorsqu'il affirme, dans *Pédagogie des opprimés*¹¹, que « *personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde* ».

¹⁰ Éditions François Maspero, 1969 (éd. posthume).

¹¹ Éditions François Maspero, 1974 (écrit en 1969 en brésilien).

Albert Jacquard complète cette vision par une exigence encore plus grande lorsqu'il affirme, dans *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*¹², qu'« il faut prendre conscience de l'apport d'autrui, d'autant plus riche que la différence avec soi-même est plus grande ». Il s'agit donc aussi de coopérer avec ceux qui sont les plus différents de nous.

Nos partenaires français fondent quant à eux leur conception de la coopération notamment sur les travaux d'**Henri Desroche**¹³ qui s'est consacré, dans la deuxième partie de sa vie, à l'étude du coopératisme et l'a relié aux projets utopistes.

Principes coopératifs et pédagogie coopérative

Henri Desroche a travaillé sur le coopératisme de manière générale, notamment les coopératives de production et de services. C'est dans cet héritage que des auteurs ont récemment fait le point sur l'application des principes d'Henri Desroche au terrain de la pédagogie. Nous pensons par exemple à Alain Penven et Maurice Parodi¹⁴ dont nous empruntons ici deux tableaux permettant de mieux cerner les fondements d'une pédagogie coopérative.

¹² Rédigé avec la participation d'Huguette PLANÈS, Calmann-Lévy, 1997.

¹³ Pour les autres influences, voir : Christian VERRIER, *La coopération dans l'éducation et la pédagogie : perspective historique*, in Malini Sumpth et François Fourcade (dir.), *Oser la pédagogie coopérative complexe. De l'école à l'université*, Chronique sociale, 2013, pp. 29-47.

¹⁴ Voir : Lurdes BARRATA, Véronique HUENS et Alain PENVEN, *Pédagogie coopérative : les outils du formateur*, Projet Pilote Objectif 2 (2005-2007), Programme européen Leonardo da Vinci, Université Coopérative Européenne, 2007 (en ligne : www.ccra.asso.fr/images/ccra-ressources-doc/pedagogie-cooperative.pdf).

Le premier propose une **transposition des principes coopératifs au terrain spécifique de la pédagogie.**

Principes coopératifs	Transposition aux principes pédagogiques
<p>1. Libre adhésion (ou entrée libre, libre sortie)</p>	<p>L'entrée dans un cursus de formation ne peut être que le résultat d'une libre démarche de « l'apprenant » qui renvoie à ses motivations et à son projet personnel. → « Liberté pour apprendre » de Carl Rogers.</p>
<p>2. Gestion démocratique (un homme, une voix)</p>	<p>Dès lors que l'apprenant est reconnu comme un sujet (et non comme un objet) et comme l'acteur principal de sa formation dans une interdépendance active avec ses pairs (les autres apprenants de son groupe), on doit admettre que le « groupe-classe » doit être gouverné et régulé démocratiquement. Ce principe renvoie donc aux droits et devoirs des apprenants individuels et à la responsabilité collective du groupe. → La coopération à l'école, Célestin Freinet, ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne), OCCE (Office Central de la Coopération à l'École). → Pédagogie des opprimés, Paulo Freire.</p>
<p>3. Principe de lucrativité limitée (coopératives) ou de non-lucrativité (mutuelles, associations) ou Finalité de service aux membres ou à la collectivité plutôt que de profit</p>	<p>Sans exclure le bénéfice personnel que l'apprenant pourra retirer de sa formation (en termes de qualification, de professionnalité et de promotion), le profit escompté (attendu) d'un dispositif de formation des entrepreneurs sociaux est avant tout l'enrichissement collectif du groupe d'apprenants et aussi de leurs entreprises sociales elles-mêmes. Le profit retiré de la formation est donc à la fois « partageable » entre les membres individuels du groupe et « non partageable » au niveau des entreprises sociales et du capital social du réseau. La formation n'est pas un produit mais un processus individuel et collectif d'acquisition de connaissances, de développement de capacités dans une perspective de transformation.</p>
<p>4. Principe d'intercoopération → « Les équitables pionniers de Rochdale »¹⁵</p>	<p>Ce principe trouve aisément son application dans les échanges intergroupes du réseau UCE (Université Coopérative Européenne). C. Freinet l'avait appliqué aux correspondances interclasses (au niveau national et international). → Coéducation (coéducation entre les classes sociales et entre les sexes) : concept développé par Francisco Ferrer, pédagogue et anarchiste espagnol fondateur de l'école moderne en Espagne.</p>
<p>5. L'éducation coopérative des membres (adhérents) → Les équitables pionniers de Rochdale</p>	<p>L'ambition du projet UCE va au-delà d'un objectif de formation professionnelle des entrepreneurs sociaux. Par la confrontation des pratiques aux valeurs, principes et règles de l'économie sociale, on s'engage bien dans un projet éducatif qui vise les managers et à terme aussi, les « dirigeants » élus et les adhérents.</p>

¹⁵ The Rochdale Society of Equitable Pioneers est une société coopérative fondée en 1844 par 28 tisserands de Rochdale (Angleterre), souvent considérée comme fondatrice du mouvement coopératif.

Dans un second tableau, les mêmes auteurs dégagent les **principes fondamentaux d'une pédagogie coopérative**.

1. La pédagogie coopérative est fondée sur une interaction entre action et réflexion (recherche) ou entre pratique et théorie (savoir ou connaissance).

→ L'action (ou la pratique) renvoie au vécu de l'apprenant, à ses expériences, ses savoir-faire, à son trajet et à son projet.

→ La réflexion (ou la théorie) renvoie au stock de connaissances capitalisées dans les divers champs du savoir (sciences, disciplines).

→ La recherche-action et la formation-action (ou formation-développement) sont particulièrement appropriées à la relation dialectique entre action et réflexion (H. Desroche).

2. La personne adulte en formation est le sujet de son histoire et l'acteur premier de sa formation dans une interdépendance positive avec les autres (les pairs de son groupe et les formateurs).

3. La relation entre la personne en formation et le formateur (l'accompagnateur) est fondée sur le respect mutuel et la coopération.

4. Le formateur est un accompagnateur et un « facilitateur d'apprentissage » :

→ Il n'a pas de position dominante par rapport à « l'apprenant ».

→ Il apprend lui-même de l'expérience et des savoirs ou savoir-faire de l'apprenant.

→ Il facilite l'accès à la connaissance des savoir-faire capitalisés.

→ Il facilite la mutualisation des expériences et des savoir-faire des apprenants du groupe par une organisation des échanges au sein du groupe et entre les groupes du réseau.

5. Les échanges entre pairs (apprenants) du « groupe d'apprentissage coopératif » ou « groupe-classe » et entre les groupes du réseau (ici l'UCE) sont au cœur d'une pédagogie coopérative ; les échanges entre les formateurs-accompagnateurs de chaque équipe pédagogique et entre les équipes pédagogiques du réseau le sont tout autant. Ces échanges sont intégrés (font partie intégrante) dans le dispositif et la démarche de formation.

6. La pédagogie coopérative permet d'atteindre les objectifs suivants :

→ Diversifier les situations pédagogiques – autoformation, coformation, hétéroformation, écoformation –, créer une pluralité d'opportunités formatives.

→ Maximiser les apprentissages en assurant la participation de tous les étudiants (recherche d'efficacité, démarche d'implication).

→ Développer les compétences coopératives : communication, mutualisation, coproduction, coapprentissage.

→ Renforcer les logiques collectives d'entraide et de solidarité et modérer les logiques individualistes.

→ Offrir des temps de régulation.

Ces grands principes nous donnent des clés d'entrée précieuses pour l'évaluation des processus coopératifs.

Pourquoi avons-nous besoin de coopérer dans la recherche en éducation populaire ?

Le secteur de la recherche en éducation permanente/populaire a besoin de processus coopératifs pour de multiples raisons réfléchies avec Luc Carton lors de la préparation de la formation à la recherche en éducation permanente/populaire mise en œuvre à Bruxelles en 2014.



« Pourquoi avons-nous besoin de coopérer dans la recherche en éducation populaire ? », un questionnement préalablement réfléchi en duo avec Luc Carton. Photos : CFS asbl

Relevons 6 raisons principales.

1. Chaque association produit des analyses et études sans lien organique les unes avec les autres, sans discussion collective critique des textes produits. La Fédération Wallonie-Bruxelles vient de créer une base de données en ligne de l'ensemble des analyses et études produites, avec un moteur de recherche par mots-clés. Au-delà de cette collectivisation des textes sur le web, ne devons-nous pas aussi créer des **dynamiques coopératives de discussion** entre associations, notamment sur base de notre définition de la recherche en éducation populaire en cours d'élaboration ? Notre projet de Labocoop¹⁶ pourrait-il structurellement avoir cette fonction ?

¹⁶ Faire vivre un laboratoire coopératif de recherche en éducation populaire est une des finalités de la formation (voir le site www.labocoop.be).

2. La nécessité de clarifier ensemble le rôle de l'axe 3.2 du décret Éducation permanente. Si le 'format' des analyses et études correspond bien aux besoins du plaidoyer ou de la rédaction d'articles pour les publications associatives, il n'offre pas le temps et les moyens suffisants pour permettre de véritables recherches. Nous voulons questionner la place donnée à la recherche, sa légitimité, sa **spécificité dans le cadre de l'éducation permanente**¹⁷ (par rapport à la sociologie, à la philosophie, aux sciences de l'éducation,...), et rechercher des pistes d'**interdisciplinarité**, voire de **transdisciplinarité**.

3. Si le décret Éducation permanente se veut artisan d'émancipation, il est souvent mis en application comme les autres sources de financement, à savoir: normes du décret > cahier de charges > financement > association > direction > chercheur. Le chercheur se retrouve alors comme le dernier maillon d'un modèle vertical dans lequel il y a un grand absent: le peuple. Le décret permet cependant (en tout cas n'empêche pas) de travailler des questions de recherche issues de **problématiques qui affectent le peuple**, de les travailler **avec le peuple**, de confronter les savoirs populaires et d'expériences aux savoirs académiques. De construire ainsi de nouveaux savoirs émancipateurs venant alimenter le sens du travail associatif et l'interpellation politique. On est alors dans une démarche coopérative qui peut renforcer la puissance d'agir et contribuer à la transformation sociale.

4. Par sa division en différents axes, auxquels correspondent des métiers différents, le décret induit une forte division du travail: des animateurs en contact avec le public pour l'axe 1 (participation, éducation et formation citoyennes), des formateurs de ces animateurs pour l'axe 2 (formation d'animateurs, de formateurs et d'acteurs associatifs), des chercheurs pour l'axe 3.2 (production d'analyses, de recherches et d'études critiques sur des thèmes de société). Si on a la conviction que nombre de questions de recherche intéressantes émergent des pratiques développées à l'axe 1, il nous semble que nous

¹⁷ Dans un *Journal de l'alpha* sur la recherche en alphabétisation, Catherine Bastyns, chercheuse à Lire et Ecrire, définissait ainsi les points communs aux différentes recherches présentées dans le numéro: « Elles donnent des arguments pour que soient prises en compte les personnes analphabètes (...) quant à leur participation pleine et entière à la vie sociale, économique, culturelle, ... ; elles contribuent directement au développement et à l'amélioration de nos pratiques (...); elles sont partagées, discutées avec toutes les personnes et organismes participant à un titre ou l'autre à l'observation et à l'analyse. » (n°149, octobre-novembre 2005, en ligne: www.lire-et-ecrire.be/ja149).

devons plaider pour une conception d'un **chercheur en immersion**, soit travaillant étroitement avec les animateurs de projets de l'axe 1 dans sa propre association, soit pratiquant une forme de **résidence intellectuelle** dans d'autres associations en contact avec le public. La similitude de ce concept avec celui de 'résidence d'artiste' dans un centre culturel fait référence au travail en réseau de l'artiste avec des associations locales.

5. Nous sommes partisans d'un mode de production basé sur l'**égalité entre les chercheurs** débutants et chevronnés, porteurs de savoirs chauds et froids, expérientiels et académiques, comme proposé au sein de l'UCP et du Labocoop parisien (voir pp. 87-88). Seule cette égalité permet de progresser dans des processus de **coconstruction** : comment pourrions-nous tirer profit des relations avec autrui si nous ne sommes pas persuadés de ses apports potentiels ?

6. Les processus de coopération doivent permettre de nous questionner ensemble sur l'**ambivalence de notre travail de recherche critique**. Pour Luc Carton, l'enjeu de la recherche en éducation populaire réside dans le fait de « *discerner, dans l'ambivalence des savoirs sociaux stratégiques, les points de 'bifurcation' ou de 'déséquilibre' qui augmentent, restaurent ou confortent l'horizon de la résistance plutôt que celui de la collaboration* ». Michel Tozzi (Université populaire de Narbonne) résume la même problématique lorsqu'il dit qu'« *une Université populaire qui ne dérange pas le système l'arrange* ».

Pour toutes ces raisons, nous avons besoin de plus de coopération.

Les formes de coopération mises en œuvre dans la FREP

La formation à la recherche en éducation permanente/populaire ne s'est pas donné comme objectif principal d'être un projet coopératif. Les promoteurs avaient néanmoins conscience de l'absence de coopération dans le secteur de la recherche, et de la nécessité de coopérer.



FREP, séance plénière. Photo : CFS asbl

Cela s'est traduit par des modes de coconstruction et de coopération qui se sont progressivement mis en place.

1. Dans la **composition-même du groupe** en formation, notre critique de la division du travail a modifié notre public-cible. Au départ uniquement composé de chercheurs professionnels en éducation permanente (axe 3.2), nous avons activement cherché à le rééquilibrer en intégrant des acteurs de première ligne. Il a ainsi été ouvert à des intervenants à l'axe 1 (animateurs), ainsi qu'à des apprentis-chercheurs issus d'autres champs que celui de l'éducation permanente instituée. Même si les chercheurs restent aujourd'hui majoritaires dans le groupe, cet élargissement de la composition du groupe a favorisé l'interdisciplinarité et le décloisonnement des fonctions.

2. Dans la **construction du programme de formation** : le rythme de la formation (un jour par mois pendant un an) a permis des formes de coconstruction. Seules les trois premières séances étaient programmées dès le départ et donnaient de grandes balises (par ailleurs hétérogènes, voire partiellement contradictoires). Les suivantes ont été organisées sur base d'un catalogue de ressources mobilisées progressivement en fonction des demandes et des besoins.



Parmi les ressources mobilisées, les apports de Christian Maurel sur la confrontation de l'éducation populaire aux enjeux actuels de société, et de René Barbier sur la recherche-action existentielle. Photos : CFS asbl

3. Dans la **posture de chacun** : d'emblée, et sans que cela ne soit planifié, les animateurs, les intervenants et les participants se sont mis **au service du projet commun**. Les animateurs se sont mis dans une posture de facilitateur, et d'apprenant comme les autres participants. Luc Carton et Christian Verrier sont intervenus par des contributions orales et écrites en soutien au projet, et jamais en imposant leur leadership (qu'ils auraient pu légitimement prendre vu leurs compétences). Les intervenants externes ont pour la plupart accepté de s'inscrire dans notre démarche, sans valorisation personnelle excessive. Les animateurs de sous-groupes ont eux aussi été des facilitateurs, en léger retrait pour permettre une expression en confiance. Ils ont défendu leur question de recherche comme chaque participant, au sein de leur groupe. Chacun a contribué par ses apports et ses questionnements à faire progresser l'ensemble de la formation. Personne ne s'est approprié abusivement la parole. Chacun écoutait chacune – et inversement –, chacun a tenté de contribuer au progrès de tous.

4. Dans les **sous-groupes** : la formation était structurée autour de trois groupes d'une douzaine de personnes chacun. Le sous-groupe a sans doute été le lieu central de la coopération. Chaque participant a été amené à y présenter sa question de recherche. La fonction du groupe était de soutenir une réflexion collective autour de la question de chacun. Plusieurs questions de recherche ont ainsi été profondément modifiées dans un climat empathique et de soutien.

5. Dans les **outils technologiques** : en tant qu'organisateur, nous avons d'emblée prévu un lieu structurel de coopération sur internet, www.labocoop.be, et surtout une **plateforme pédagogique** qui y est associée. Si nos amis

français ont l'habitude des cours à distance et des processus coopératifs via ce genre de plateforme, les tentatives de coopération en ligne sont rares chez nous en éducation permanente. L'utilisation de la plateforme est riche mais encore irrégulière, et devra être évaluée pour la suite du projet.

6. Enfin, les processus coopératifs comportent des **phases d'investissement**, de **capitalisation**, et de **retours sur investissement**. L'investissement est celui des participants (et de leurs employeurs), des organisateurs et des animateurs. La capitalisation se fera par une publication commune consacrée à la formation et dans la poursuite (encore à définir) d'un travail commun structurel, via le Labocoop. Le retour sur investissement est la progression de chacun dans sa conception de la recherche et de l'écriture, voire une mobilisation pour infléchir l'action collective.

Non-conclusion : vers un approfondissement du processus coopératif...

La coopération est un **processus** lent, difficile à mettre en place, et qui montre partout ses richesses et ses limites.

Les projets français sont par exemple portés par des bénévoles, des militants, des coopérateurs libres qui acceptent de reprendre le dispositif de coopération à zéro, bien en amont: Que voulons-nous faire ensemble? Comment allons-nous le faire dans un lieu où nous serions égaux, et comment allons-nous coconstruire? C'est à la fois lié à leur système de valeurs et à la précarité du secteur de l'éducation populaire en France. Faut-il être 'pauvre' pour ressentir fortement le besoin de coopérer? Bonne question...

En Belgique, le secteur s'est professionnalisé, dans un contexte de division du travail et de pression à la production sur les équipes. Dans ce contexte, y a-t-il une place, le désir, du temps, l'accord des institutions,... pour approfondir un processus coopératif soutenant la recherche en éducation populaire? Quel rôle pourrait jouer un collectif coopératif, un véritable 'labocoop', au-delà de la formation? Comment travailler en réseau et y associer d'autres chercheurs et apprentis-chercheurs, de Belgique et de France, qui tentent eux aussi de favoriser ce travail coopératif?

Ce questionnement doit encore faire l'objet d'une évaluation dans le groupe en formation. Il est par ailleurs travaillé sous des angles complémentaires par les questions de recherche de Luc Carton et de Christian Verrier qui accompagnent la formation. Nous aurons donc l'occasion d'y revenir. Rendez-vous donc dans un prochain *Cahier du Fil Rouge*...

Alain LEDUC, initiateur et animateur de la FREP

CFS asbl (Collectif Formation Société)

9^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.



Vers une écriture plus coopérative pour le Journal de l'alpha



Le *Journal de l'alpha* est le périodique d'un mouvement d'éducation permanente qui vise une transformation sociale à travers une alphabétisation populaire. Pourtant, ses modalités de rédaction diffèrent peu de celles de la toute grande majorité des revues. Des modalités qui bien souvent reproduisent le rapport social dominants-dominés qui traverse la production des écrits : d'un côté ceux qui écrivent et de l'autre ceux à qui sont destinés ces écrits ; d'un côté ceux qui transmettent leurs savoirs et leurs réflexions sur le monde, la société, de l'autre ceux qui reçoivent ces savoirs et ces réflexions sans pouvoir diffuser les leurs. Est-il possible de rompre avec ce modèle en promouvant une écriture plus populaire, voire en recourant à l'oral, pour que le *Journal de l'alpha* soit davantage en phase avec le projet d'émancipation collective de Lire et Ecrire ?

Par Sylvie-Anne GOFFINET

CE N'EST EN RÉALITÉ pas un chantier neuf. D'une part parce que lors du lancement d'un numéro, tous les travailleurs de Lire et Ecrire, quelle que soit leur fonction, sont invités à apporter leur contribution au *Journal de l'alpha*¹, et ce quel que soit le thème. Certains qui n'ont jamais pris la plume dans une revue participent à la rédaction suite à cet appel. D'autre part parce qu'il y a déjà eu des tentatives réussies de pratiques d'écriture alternatives qui ont abouti à la publication d'articles : contribution sous forme d'un texte patchwork initié et mis en forme par un comité de rédaction régional formé pour l'occasion, table ronde et interviews retranscrits, texte coécrit par des travailleurs de terrain et des chercheurs de Lire et Ecrire (ou un membre du comité de rédaction), autres formes de soutien à l'écriture... Cependant, parce qu'elles sont minoritaires, ces pratiques sont encore marginales.

Le comité de rédaction du *Journal de l'alpha* est par ailleurs en réflexion sur le sujet depuis quelques années. C'est une des raisons qui nous a conduits à mener en 2013 une double enquête auprès des auteurs ayant participé à la rédaction de l'un ou l'autre numéro et auprès des régionales de Lire et Ecrire, enquête par questionnaires et rencontres avec les équipes de terrain, dont il est notamment ressorti qu'il existe un certain nombre de freins à l'écriture : crainte de la page blanche, manque d'intérêt pour le travail d'écriture, crainte que l'article entraîne un jugement négatif sur la forme ou sur le fond...

Pourquoi ne pas développer, ne pas expérimenter plus avant les pratiques alternatives, celles qui par exemple permettent de sortir de la solitude de l'écrivain par la coécriture, le travail collectif sur un texte..., afin d'augmenter la part d'articles produits par ceux qui d'habitude n'écrivent pas (et dont les savoirs ne sont dès lors pas transmis au-delà de leur groupe de pairs, de collègues). Et afin que le principe 'tous écrivains'² défendu par le comité de rédaction devienne davantage réalité en permettant à tous de 's'auteuriser'³.

1 Via les relais régionaux du *Journal de l'alpha* ou les responsables des coordinations régionales.

2 Voir explicitation de ce terme, ainsi que de celui de 's'auteuriser' (situé en fin de phrase), pp. 105-106.

3 Cet article est écrit dans le cadre d'une formation à la recherche en éducation populaire, organisée par l'asbl Collectif Formation Société (voir article précédent). La question de départ était formulée de la manière suivante : Quel type de rapport à l'écrit mettre en œuvre à travers un *Journal de l'alpha* 'revisité', en lien avec un projet d'écriture permettant aux contributeurs de 's'auteuriser' dans une perspective d'éducation populaire, en phase avec le projet de Lire et Ecrire ? L'objectif final était de trouver de nouvelles pistes pour la participation à la rédaction du périodique.

L'écriture, un quasi-monopole

L'écriture d'articles en vue d'une publication dans une revue est habituellement monopolisée par ceux que l'on nomme 'les intellectuels', les 'chercheurs' ou autres habitués de l'analyse réflexive. Citons Jean Foucambert⁴ qui dit que « *l'écrit est du côté du système, du méta-physique, du monde re-pensé, re-créé par l'effort de le concevoir dans les contraintes du texte* ». Autrement dit: « *L'écriture est du côté du pouvoir, non seulement parce qu'elle manipule du langage* » – langage que J. Foucambert qualifie de 'matériau politique' – « *mais aussi parce qu'elle oblige, pour naître, à regarder autrement le réel, à le distancier, à le théoriser, à travailler sa cohérence, à exprimer son ordre. C'est en cela qu'écrire est une autre manière de penser, celle qui permet de passer de la régulation et de l'analyse de l'action à la recherche et à la reconstruction de ce qui fait que les choses sont ce qu'elles sont.* »

De ce fait, ce sont ceux qui écrivent les ouvrages, les articles de revues... qui, par leurs pratiques, déterminent les normes de l'écriture. Les personnes qui n'ont pas l'habitude d'écrire, quand elles décident de franchir le pas, sont ou se sentent obligées de se soumettre à ces normes fixées par d'autres. Cette domination/soumission qui se joue à travers les normes/codes de l'écriture est forte puisqu'elle opère à la fois au niveau du contenu, du fond – analyse réflexive appuyée sur une argumentation ou sur une mise en perspective de faits – et au niveau de la forme – construction de phrases, enchaînements et liens logiques, syntaxe, vocabulaire, orthographe, citations, références bibliographiques, etc.

Même l'orthographe participe à ce processus de domination/soumission comme l'explique Benoit Wautelet⁵: « *Historiquement, à la moitié du XVII^e siècle, l'orthographe française a été fixée pour exclure. Le Dictionnaire de l'Académie ne s'en cachait pas: il s'agissait de 'distinguer l'honnête homme*

⁴ Jean FOUCAMBERT, in Paul LÉON et Jeannette ROUIDER, *L'écriture. Préalables à sa pédagogie*, AFL, 1988, Préface, p. 5 (en ligne : www.lecture.org/ressources/ecriture/prealables_LEON/PREFACE_LEON.pdf).

⁵ Benoit WAUTELET, *Pour une orthographe démocratique et sociale*, in *La Libre.be*, 26 janvier 2014, www.lalibre.be/debats/opinions/pour-une-orthographe-democratique-et-sociale-52e53e8a3570e5b8eee799bc

des ignorants et des simples femmes'. C'était un savoir de savants sachants, la chasse gardée d'une élite férue d'étymologie et jalouse de son pouvoir.» Et il poursuit, montrant combien la norme a été rigidifiée pour être imposée au peuple au moment où celui-ci a eu accès à l'écriture: «L'orthographe n'a pas toujours eu l'importance sociale qu'on lui connaît et assigne aujourd'hui. Il fut un temps où une grande tolérance était de mise: de grands auteurs pouvaient écrire un même mot de différentes manières dans leur œuvre sans que personne ne s'en offusque. Actuellement, depuis l'obligation scolaire, l'orthographe constitue un acteur social de tout premier plan: c'est un vecteur de reconnaissance (ceux qui maîtrisent l'orthographe et qui peuvent parfois en éprouver une fierté arrogante) et de rejet (ceux qui ne savent ni lire ni écrire et en nourrissent qui un complexe d'infériorité qui un réflexe de repli sur soi-même).»

Et que dire de la règle grammaticale du masculin qui l'emporte? Cette règle ne participe-t-elle pas à la domination hommes-femmes dans les rapports sociaux? De nombreux auteurs parlent de 'genre' pour signifier la socialisation du sexe à travers des rapports de pouvoir⁶. 'Accorder en genre' est donc loin d'être anodin, particulièrement dans le *Journal de l'alpha* puisque la plupart des travailleurs de l'alpha sont des femmes (remarquez l'emploi du masculin pour désigner un groupe majoritairement féminin). La définition de Christine Delphy⁷ – «*Le genre est le système de division hiérarchique de l'humanité en deux moitiés inégales*» – trouve ici une application grammaticale: il suffit d'un seul élément masculin pour que celui-ci l'emporte. Bonjour l'inégalité...

⁶ «*Le genre est un élément constitutif de rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir.*» (Joan SCOTT, *Genre: une catégorie utile d'analyse historique* (traduction), in *Les Cahiers du GRIF*, n°37-38, 1988, p. 141, en ligne: www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/grif_0770-6081_1988_num_37_1_1759).

⁷ Christine DELPHY, *L'ennemi principal. Tome 2: Penser le genre*, Syllepse, 2001, p. 52 (cité par Saïd BOUAMAMA et Yvon FOTIA, in *Dictionnaire des dominations*, Syllepse, 2012, p. 180).

‘Écrivants’, ‘s’auteuriser’ : de nouveaux mots pour de nouvelles pratiques

En s’inspirant de Jean Foucambert⁸, on peut faire un lien entre société de domination, lecture et écriture. Dans notre système social, on demande à une majorité de la population – J. Foucambert parlait de 70%! – de laisser leur cerveau ‘au vestiaire’ pour être de bons producteurs, de bons consommateurs, de bons électeurs, de bons étudiants..., et rien n’est mis en place pour qu’ils soient ou deviennent lecteurs. La plupart des écrits existants, à caractère réflexif, ne leur sont tout simplement pas destinés. En conséquence, selon J. Foucambert, pour que cette majorité de non-lecteurs deviennent lecteurs, il faut qu’apparaissent d’autres écrits et d’autres raisons de lire que ceux/celles qui existent actuellement.

La perspective de produire de ‘nouveaux écrits’ me semble correspondre à l’émergence de ‘nouveaux écrivants’ tels que Roland Barthes⁹ les définit (en opposition aux écrivains) : « *Les écrivants sont des hommes ‘transitifs’; ils posent une fin (témoigner, expliquer, enseigner) dont la parole n’est qu’un moyen; pour eux, la parole supporte un faire, elle ne le constitue pas. Voilà donc le langage ramené à la nature d’un instrument de communication, d’un véhicule de la ‘pensée’. Même si l’écrivain apporte quelque attention à l’écriture, ce soin n’est jamais ontologique: il n’est pas souci.* » L’écrivain s’il est centré sur la communication n’est pas centré sur l’aspect technique de la forme écrite, comme le style par exemple.

Comme le dit Yvette Moulin¹⁰, « *l’important n’est pas dans la belle littérature mais dans la proximité entre ce que l’on voudrait dire et ce que l’on écrit* ». Pour rendre compte de cette ‘écriture de proximité’, Y. Moulin utilise le terme

⁸ Voir : Catherine STERCQ, *La lecture n’est en crise que de croissance*, Échos d’une conférence de Jean Foucambert donnée à Bruxelles en novembre 1988, in *Journal de l’alpha*, n°50, décembre 1988, pp. 3-4 (téléchargeable à la page : www.lire-et-ecrire.be/ja50).

⁹ Roland BARTHES, *Écrivains et écrivants* (1960), in *Essais Critiques*, Seuil, 1964, p. 151 (extrait en ligne : http://juliengautier.net/dbtext/download.php?texfname=barthes_ecrivainecrivant.pdf).

¹⁰ Yvette MOULIN, *La coordinatrice pédagogique : être sujet de son développement, ou comment ‘s’auteuriser’ entre savoir intégrateur et pouvoir émancipateur ?*, in *Les Cahiers du Fil Rouge*, CFS, n°18, juin 2013, p. 37 (téléchargeable : http://ep.cfsasbl.be/spip.php?page=rubrique&id_rubrique=19).

's'auteuriser' dans lequel on entend 'auteur' et 's'autoriser', et qui signifie donc 's'autoriser à être auteur': « *L'écriture est un véritable processus d'autorisation grâce auquel, de façon malgré tout distincte, je deviens auteur de moi autant que de ce que je produis.* » (Jacques Ardoino¹¹). S'auteuriser c'est se donner la légitimité d'écrire. C'est s'autoriser à travers l'écrit à prendre de la distance par rapport à la norme qui définit ce qu'est un écrit réflexif (contenu/fond) et les formes à appliquer/respecter. C'est produire un écrit, témoin et trace de son propre ancrage dans la société. « *Écrire c'est d'emblée bien plus qu'écrire* », dit Omer Arrijs¹². Avec l'écriture, c'est sa propre identité que l'on engage, c'est sa place que l'on redéfinit dans les rapports sociaux.

S'auteuriser en s'emparant du pouvoir d'écrire implique un changement de paradigme, de s'orienter vers un paradigme alliant résistance et libération par rapport aux normes dominantes dans un rapport continu entre fond et forme :

- au niveau du fond : se placer dans une perspective de production d'écrits populaires dont le critère n'est plus la rigueur scientifique mais le Sincère, le Vrai, le Juste au sens où l'entend Majo Hansotte¹³, une adéquation avec le vécu (le Sincère), avec le contexte (le Vrai), avec le 'Nous toutes et tous' (le Juste) ;
- au niveau de la forme : entrer en résistance par rapport à l'imposition des normes dominantes de l'écriture, viser une libération, une re-création de la forme écrite.

Ce qui ne signifie pas qu'il s'agit de créer une ou des 'nouvelle(s) norme(s)'. Nous sommes persuadés que la diversité des écrits est signe de richesse, de 'valeur ajoutée', comme l'est la diversité culturelle dans une société. Chacun doit pouvoir trouver une manière de s'exprimer en accord avec son origine de classe, son genre, sa culture¹⁴.

11 Jacques ARDOINO, *L'écriture : s'autoriser entre soi et autres* (Éditorial), in *Pratiques de formation - Analyses*, Université Paris VIII, n°44, 2002, pp. 5-12, cité par Yvette MOULIN, op. cit., p. 37.

12 Omer ARRIJS, *Ateliers d'écriture, écriturisation, écrivains... quel Jeu ?*, in *Journal de l'alpha*, n°98, mai-juin 1997, p. 7 (téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja98).

13 Majo HANSOTTE, *Le Juste, l'Injuste et les intelligences citoyennes*, in *Journal de l'alpha*, n°192, 1^{er} trimestre 2014, p. 27 (téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja192).

14 Dans son livre *L'écriture comme un couteau* (Stock, 2003), livre-entretien avec l'écrivain mexicain (d'origine française) Frédéric-Yves Jeannet, Annie Ernaux dit qu'elle se devait de trouver une manière de s'exprimer en accord avec son origine populaire. Pour cette raison, elle a importé dans la littérature quelque

Faire une place à l'oralité

Reprenant le titre et le sous-titre d'un ouvrage de Jack Goody¹⁵, Jean-Marie Privat¹⁶ dit que « *la raison graphique*¹⁷, c'est la domestication de la pensée sauvage ». Pour entrer dans l'ordre graphique, il faut accepter de spatialiser sa pensée, mais aussi de faire entrer son langage dans un ordre géométrique, d'aplatir le monde. Ce qu'illustre physiquement le plan qui met à plat un univers en trois dimensions. C'est également valable pour tout passage à l'écrit qui implique une rationalisation, une réduction de la complexité du réel. Pour certains, insoumis et résistants souvent issus de la tradition et de la culture populaire, « *l'écrit, c'est silencieux, muet, immobile, calibré, standardisé, anonyme parfois, noir et blanc, intemporel, éternel. C'est mort! (...), l'écrit c'est comme un déni de réalité, c'est l'absent, ce n'est pas la photographie du réel, encore moins son expérience sensible et immédiate* ». En recourant préférentiellement à la 3^e personne de la conjugaison plutôt qu'à la 1^{re} ou la 2^e, du singulier ou du pluriel, l'écrit réflexif dépersonnalise, décolorise le réel. Et J.-M. Privat de formuler la dualité permanente entre l'écrit et l'oral de la façon suivante : « *Que gagne la pensée à se géométriser et qu'est-ce qu'elle y perd, eu égard à ce qu'est la vitalité, la multilatéralité de la communication orale, par exemple?* »

Ne faut-il pas aussi faire place à l'oralité dans le *Journal de l'alpha*, s'ouvrir à la production et la publication de documents plus en phase avec des formes de langage issues de l'oralité? Pour que les résistants, les insoumis à l'ordre graphique y trouvent aussi la possibilité de partager leur réflexion et leur pratique? Poser la question c'est déjà y répondre...

chose de dur, de lourd, de violent même – mais toujours quelque chose de réel – lié aux conditions de vie, à la langue du monde ouvrier et paysan qui a été le sien jusqu'à ses dix-huit ans. On peut facilement concevoir que cette relation à l'écriture, comme arme ou expression de soi, dans un ancrage historique, social, culturel ou politique, ne devrait, pour aucune raison, être limitée à l'écriture littéraire.

¹⁵ Jack GOODY, *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Éd. de Minuit, 1979.

¹⁶ Jean-Marie PRIVAT, *La raison graphique à l'œuvre*, in *Les Actes de Lecture*, n°108, décembre 2009, pp. 45-54 (en ligne : www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL108/AL108_p045.pdf).

¹⁷ Modes de pensée, processus cognitifs et rapports au monde induits par la maîtrise et l'incorporation du geste graphique.

Vers un Journal de l'alpha 'revisité'

De 'nouveaux' outils d'écriture – y compris les réalisations graphiques (dessins/BD, photomontages, schémas/graphiques,...) –, le recours à l'oral devraient permettre cette auteurisation de toutes et tous ceux qui veulent/voudront partager leur pratique et leur réflexion. Il s'agira d'une part d'investiguer les pistes qui ont déjà été expérimentées mais en leur donnant plus d'ampleur, d'autre part d'en expérimenter de nouvelles, à rechercher tous azimuts, sans (auto)censure, sans les écarter en raison d'une soi-disant inadéquation à une publication de type 'revue'. Avec une ouverture vers les formes mixtes oral/écrit – 'dictée au scripteur'¹⁸ par exemple –, le recours à la mise en ligne pour les productions audios et vidéos – enregistrement audio d'une prise de parole, vidéo d'une (d'extraits de) séance d'animation,... Les contributions issues d'un tissage d'apports individuels (texte choral) et les productions coopératives, comme la rédaction par une équipe locale d'un texte collectif, une vidéo réalisée par des collègues travaillant sur un même projet, la coconstruction d'une contribution par un formateur et son groupe d'apprenants..., seront également des pistes à investir.

Les auteurs seront également invités à se donner la liberté de se dégager d'un maximum de contraintes. Que ce soient les contraintes de fond : caractère réflexif/analytique de l'article, articulation des idées,... Ou que ce soient les contraintes formelles comme le nombre de signes, les formes conventionnelles de l'écriture d'articles : titre, chapeau, corps du texte organisé en paragraphes, respect des formes 'académiques' de l'écriture, références bibliographiques, y compris la grammaire et l'orthographe, etc. Les auteurs seront encouragés à déterminer eux-mêmes la forme de leur écrit et à contribuer ainsi, s'ils le souhaitent, à un processus de déconstruction des normes existantes/(re)construction de nouvelles normes. Via leurs réponses à un 'questionnaire-guide', ils transmettront une sorte de 'cahier des charges' qui spécifiera ce qu'ils/elles attendent de la rédaction. Le rapport entre la rédaction et les auteurs sera ainsi inversé puisque jusqu'ici c'était la rédaction qui

¹⁸ Texte écrit en binôme par l'auteur (amenant le fond) et un membre de la rédaction (en tant que soutien à la formulation).

fournissait un ‘cahier des charges’ aux auteurs¹⁹. Ce questionnaire-guide sera accompagné d’un document d’information clarifiant préalablement le cadre du travail collaboratif qui sera mis en place pour la publication des contributions, que ce soit dans le *Journal de l’alpha* lui-même ou sur le site de Lire et Ecrire, en lien avec le sommaire du numéro auquel ces contributions se rattachent.

Il restera néanmoins des balises non négociables, afin de ne pas faire dévier le *Journal de l’alpha* de son objectif, à savoir la publication et la diffusion de réflexions, débats et pratiques de terrain en lien avec l’alphabétisation des adultes, et ce dans le respect de la charte du Mouvement Lire et Ecrire dont il est la publication. Ainsi, comme par le passé, les contributions devront :

- s’inscrire dans une perspective de construction d’une société plus juste et équitable, plus solidaire et démocratique ;
- être accessibles à un large public, en particulier les intervenants du secteur de l’alpha, qui ne sont pas nécessairement spécialistes des questions abordées ;
- se rapporter au thème du numéro dans lequel (en lien avec lequel, dans le cas d’une publication en ligne) la contribution sera publiée et contribuer à la construction d’un savoir-ressource sur la question traitée ;
- être lisible par tous car l’écrit étant une parole différée – il est « *produit hors de l’ici et maintenant inhérent à l’oral, adressé à un interlocuteur ne partageant pas forcément le même univers de référence* »²⁰ –, la marge de liberté dont disposera l’écrivain devra être négociée au cas par cas afin que son texte puisse être lu/compris à distance (distance géographique, professionnelle, culturelle...).

La lisibilité n’est cependant pas toujours celle que l’on croit. Les écrits universitaires, pourtant très bien écrits d’un point de vue formel et intégrant de manière optimale le caractère différé de l’écrit, sont souvent jugés rébarbatifs

¹⁹ Ce document avait principalement pour objet de transmettre des consignes d’écriture aux auteurs et de les informer des modalités de rédaction et de publication des articles.

²⁰ Jacques BERNARDIN, *Distance et malentendus face à l’écrit*, in *Journal de l’alpha*, n°167-168, février-avril 2009, p. 74 (téléchargeable : www.lire-et-ecrire.be/ja167).

et inaccessibles. « *Il y a en cet endroit* », dit Christian Verrier²¹, initiateur du projet d'Université populaire expérimentale de Paris 8 (U2P8) et accompagnateur de la formation Recherche en éducation populaire – à laquelle le présent article est lié –, « *une réflexion à mener lorsque nous voulons écrire, non seulement 'avec', mais aussi lorsque nous voulons mettre nos écrits de recherche à la disposition/portée de celles et ceux avec qui nous sommes en éducation populaire, et qui éprouveraient des réticences de tous ordres à entrer dans des écrits de recherche. C'est bien là (surtout là?) que l'invention d'écriture peut faire feu de tout bois, et même se passer de l'écriture conventionnelle.* »

Un projet utopique ?

Expérimenter d'autres modes de production d'écrits, est-ce une utopie ?

Oui car le cadre social et culturel de la production et de la publication de revues risque de rester pour longtemps encore inchangé : les rapports sociaux de domination et de soumission continueront à œuvrer dans la quasi-totalité des publications et les pratiques marginales resteront minoritaires. Comme le dit Omer Arrijs parlant des ateliers d'écriture²², « *la hiérarchie culturelle n'est pas abolie. Quelle illusion ce serait de le croire!* ». Mais, poursuit-il, « *quelque chose s'est peut-être ouvert, un travail commencé s'est peut-être prolongé : (...) on se met à pouvoir écrire et, dans l'acte même de cet accès à l'écriture, on perçoit la distance à l'écriture qu'on espère, (...), on se retrouve devant le choix d'arrêter d'écrire ou d'écrire encore pour tenter de combler la distance et ainsi de suite.* » Il s'agit davantage d'un chemin que d'un aboutissement...

Au niveau sociétal, changer le rapport à l'écrit participe au changement des rapports sociaux. Comme le dit Majo Hansotte à propos des intelligences citoyennes²³, il s'agit d'un projet utopique, mais c'est une utopie nécessaire

²¹ Christian VERRIER, *Retentissement de la sixième séance de la formation sur la recherche en éducation populaire organisée par CFS, séance sur le thème Écrire avec...*, 17 mars 2015 (document interne).

²² Omer ARRIJS, *op. cit.*, p. 8.

²³ Majo HANSOTTE, *Mettre en œuvre les intelligences citoyennes. Une méthodologie de Majo Hansotte*, Le Monde selon les femmes, 2013, p. 14 (en ligne : www.rcentres.qc.ca/files/mettre-en-oeuvre-intelligences-citoyennes.pdf).

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

Par la transformation du rapport à l'écrit dans le cadre du *Journal de l'alpha*, périodique d'un mouvement d'éducation populaire, une brèche va peut-être s'ouvrir, un travail s'entamer et se développer. C'est un pari et un défi...

Sylvie-Anne GOFFINET, secrétaire de rédaction du Journal de l'alpha
Lire et Ecrire Communauté française

En tant que lectrices et lecteurs du *Journal de l'alpha*, vous êtes invités à réagir aux réflexions partagées et réorientations présentées dans cet article en envoyant un mail à l'adresse : journal.alpha@lire-et-ecrire.be ou en téléphonant à Lire et Ecrire : 02 502 72 01



10^e arrêt sur image
Coopérer et collaborer :
faire collectivement
plus et autre chose que la
juxtaposition de ce que
chacun peut faire seul.

Sélection bibliographique

Le thème des pratiques collaboratives et de la participation pose une question existentielle pour nos associations : l'organisation du travail dans les associations représente-t-elle, en cohérence avec un projet de société émancipateur, une autre manière de vivre les rapports sociaux ou est-elle, en dernière analyse, une reproduction à l'échelle associative des modes de travail de la sphère productive dominante ?
« Le modèle organisationnel adopté reflètera normalement les objectifs qu'il [un organisme] poursuit concrètement. (...) En particulier, on peut souligner l'illogisme d'un modèle d'organisation du travail perpétuant des rapports de travail axés sur l'exploitation de la force de travail du personnel, au sein d'un organisme qui prétend publiquement s'inscrire dans une démarche de transformation des rapports sociaux. »¹

Dans la sphère de la production capitaliste, on fait actuellement appel au management participatif, au travail collaboratif afin de contrer les effets négatifs – annihilation de l'autonomie et de la créativité, démotivation et souffrance au travail – d'une organisation pyramidale et d'un système qui sépare le travailleur du sens de sa production (aliénation). Au sein de nos associations nous pouvons par contre construire un projet alternatif centré sur une réelle participation des travailleurs et des apprenants, sur une pédagogie émancipatrice et les valeurs de l'éducation populaire. Outre la cohérence avec notre idéologie, une organisation du travail basée sur le travail en équipe et la participation s'avère, n'en déplaise à l'idéologie dominante, extrêmement performante. Grâce à elle, l'intelligence collective est mise à contribution, la créativité est stimulée, les échanges de pratiques sont favorisés. Sans compter les impacts sur la motivation et la santé des travailleurs. Certes, cela ne signifie pas la facilité car il faut se dégager du carcan idéologique dominant et envisager de manière novatrice la question du pouvoir et de la régulation des conflits, tout en reconnaissant les contradictions que pose l'existence du rapport salarial au sein de nos organisations.

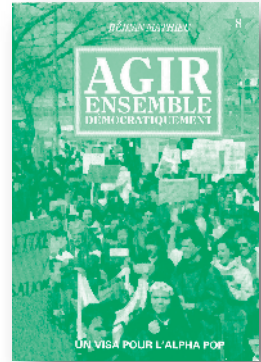
1 Réjean MATHIEU, *Agir ensemble démocratiquement*, in *Un visa pour l'alpha pop*, n°8, 1993, p. 84.



Le premier document présenté dans cette sélection bibliographique examine la participation et le travail collectif sous l'angle du projet global de l'éducation populaire. Les trois ouvrages suivants analysent les pratiques collaboratives au sein des équipes pédagogiques. Bien que la référence des auteurs soit principalement le milieu scolaire, nous en percevons immédiatement l'intérêt dans le cadre de nos pratiques éducatives au sein du mouvement associatif. De fait, ces analyses nous renvoient en miroir nos propres questionnements sur les liens entre pratiques collaboratives, conceptions pédagogiques et projet sociétal. Elles mettent en évidence nos spécificités par rapport au monde institutionnel, nos points forts (ouverture et 'avant-gardisme' conceptuels, culture de la coconstruction...) et nos points de tension actuels (colonisation de notre sphère d'activités par le management libéral, faiblesse de moyens pour le travail exigé...). Enfin, le dernier ouvrage est un classique du management participatif. Très intéressant, il aborde tous les thèmes sensibles du travail en équipe (coopération, climat de travail, motivation, organisation, autorité au sein du groupe) du point de vue du management. Une source d'inspiration si nous sommes au clair avec notre cadre idéologique.

Par Eduardo CARNEVALE

MATHIEU Réjean, Agir ensemble démocratiquement : Réflexion sur les structures et le fonctionnement des groupes, in *Un visa pour l'alpha pop*, RGPAQ (Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec), n°8, 1993, 112 p.



Ce document part de la pratique des groupes locaux d'alphabétisation populaire du Québec. Il tente de combiner exercices et informations avec des réflexions plus théoriques sur les questions d'organisation et de fonctionnement des associations.

L'objectif fondamental est de voir comment on peut élargir l'espace démocratique pour tous les acteurs impliqués (apprenants, bénévoles et permanents). Pour l'auteur, au centre de la réflexion sur la participation (via les pratiques collaboratives), il y a la question du pouvoir. *« Il est important, dans une perspective d'élargissement de l'espace démocratique, que les groupes populaires se donnent les structures qui leur permettent d'assurer le développement du plus grand nombre de pouvoirs possible, afin que les personnes et catégories de personnes impliquées puissent vraiment prendre en charge leurs intérêts, et qu'elles puissent également prendre pleinement leur place dans la société. »* (p. 21).

Le chapitre 5, intitulé *La gestion démocratique des ressources humaines* (pp. 69-88), s'avère particulièrement nourrissant pour tout acteur de l'associatif. L'auteur y déclare que *« la question des rapports humains dans l'entreprise est essentiellement abordée sous l'angle des conditions d'amélioration de la productivité. (...) Dans un groupe populaire, il est évident que si toutes ces qualités individuelles sont importantes, il faut aussi, et surtout, insister sur le travail collectif, en équipe. »* (pp. 70-71).

Bien que déjà ancienne et ne traitant pas principalement de la question du travail collaboratif, cette publication est particulièrement intéressante car elle donne une dimension philosophique et politique à la nécessité de travailler en équipe dans un cadre démocratique et associatif. À ce titre, elle contrebalance tous les écrits qui ont une approche en termes de dynamique de groupe, de management ou, au mieux, d'efficacité pédagogique.

Accessible en ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2686.pdf



CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, PERISSET BAGNOUD Danièle, SAVOIE-ZAJC Lorraine (sous la dir. de), **Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes**, De Boeck, Perspectives en éducation & formation, 2010, 198 p.

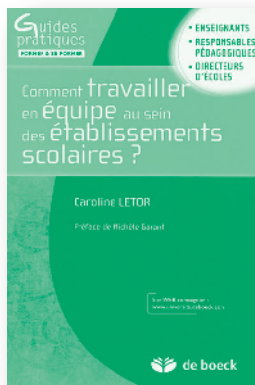
Cet ouvrage analyse différentes modalités de mise en œuvre de la collaboration, les conditions favorables pour qu'elle se produise de même que les difficultés que rencontrent les acteurs. Les diverses recherches ont été effectuées au sein d'établissements scolaires et de formation de quatre pays francophones (Belgique, Canada, France et Suisse). Les auteures s'interrogent particulièrement sur les mécanismes fondamentaux de la collaboration dans des établissements de niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur, et à différents paliers (personnel de direction, enseignants et élèves). Elles s'intéressent notamment aux contextes qui facilitent ou inhibent son développement, aux processus qui sont partie intégrante de son évolution, aux stratégies mises en œuvre pour la mettre en place, la maintenir, l'enrichir, à ses produits et à ses finalités, tout en soulevant les limites, les difficultés et les obstacles qui l'entravent. Par ses apports conceptuels, empiriques et pragmatiques, cet ouvrage permet de comprendre et d'agir sur les phénomènes en jeu dans le travail collaboratif en milieu scolaire et de formation.

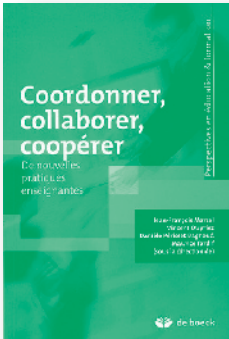
Pour une présentation plus complète, voir l'article de Michel GRANGEAT, in *Revue française de pédagogie*, n°175, avril-juin 2011, <http://rfp.revues.org/3128>

LETOR Caroline, **Comment travailler en équipe au sein des établissements scolaires ?**, De Boeck, Guides pratiques, 2009, 200 p.

Dans ce guide, Caroline Letor met à la disposition des équipes éducatives et pédagogiques, mais aussi des accompagnateurs de ces équipes, des outils pour faire le point sur les ressources dont chaque équipe dispose, sur les contraintes qui structurent ses actions, sur ce qu'elle veut et ce qu'elle peut mettre en œuvre ou développer en matière de travail collaboratif. Le but est de renforcer les compétences des équipes à partir de ce qu'elles connaissent : leur contexte et les compétences qu'elles ont développées au cours d'expériences passées. Il est aussi de donner l'opportunité de remise en question, de réflexion collective, et donc d'apprentissage collectif.

Les pages de l'ouvrage sont ponctuées de cadres théoriques qui attirent l'attention sur les conditions organisationnelles, pas toujours visibles mais dont il faut cependant tenir compte. Des vignettes d'exemples de pratiques et d'expériences viennent donner de l'épaisseur à ce guide et permettre aux lecteurs de s'approprier l'outil.





MARCEL Jean-François, DUPRIEZ Vincent, PERISSET BAGNOUD Danièle, TARDIF Maurice (sous la dir. de), **Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes**, De Boeck, Perspectives en éducation & formation, 2007, 208 p.

Un des mérites de ce travail collectif est d'analyser les relations entre les pratiques prescrites qui sont imposées par les systèmes éducatifs et ce que les auteurs appellent les pratiques actualisées, c'est-à-dire les pratiques mises en œuvre dans le quotidien des établissements scolaires. Les différentes études proposées mettent en évidence des tensions importantes entre pratiques prescrites et pratiques actualisées, qui traversent et marquent aujourd'hui la professionnalisation de l'enseignement en milieu scolaire. De l'ensemble des contributions se dégage l'idée qu'il ne suffit pas de décréter le travail collaboratif entre les enseignants pour qu'il devienne réalité.

Il existe une tension importante entre le travail en classe et les pratiques collaboratives. Les auteurs soulignent que la collaboration fait toutefois de plus en plus partie du quotidien de l'enseignant. Elles semblent liées à l'évolution actuelle de l'école et à la complexité de la scolarisation qui condamnent les enseignants à collaborer entre eux et à inventer de nouveaux modes de partage de leurs expériences, connaissances et compétences. Mais cette évolution se heurte à des contraintes telles que la charge de travail des enseignants et l'organisation du curriculum scolaire (divisions par matières, par année, hiérarchie des disciplines...) qui apparaissent incompatibles avec le modèle idéal du professionnel collaboratif. En résumé : les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les enseignants, où elles tiennent compte des contraintes et conditions de leur travail et où elles induisent un véritable partage. L'ouverture de l'école sur son environnement, la prise en compte de la complexité des situations et le choix de pratiques pédagogiques faisant appel à la créativité sont aussi des facteurs favorables au développement du travail collaboratif.

Pour une présentation plus complète, voir l'article de Vincent CARETTE, in *Revue française de pédagogie*, n°165, octobre-décembre 2008, <http://rfp.revues.org/1199>

MUGGHIELLI Roger, **Le travail en équipe : Clés pour une meilleure efficacité collective**, ESF, Formation Permanente, 2002, 196 p.

Savoir travailler en équipe n'est pas inné. C'est une compétence qui se travaille car l'efficacité collective d'une équipe n'est pas seulement affaire de cohésion et d'organisation. Elle s'appuie sur des principes, des règles, une dynamique qui doivent être maîtrisés pour conduire à la réussite du travail d'équipe sur le terrain. Les questions suivantes y sont abordées : Quels sont les facteurs clés du travail en équipe ? Comment s'exerce l'autorité dans l'équipe ? Quel est son rapport à l'action ? Comment naît l'esprit d'équipe ? Même si le livre peut sembler orienté très 'management', on y trouve des références solides qui ont fondé les travaux les plus récents et ont inspiré les conseils actuels en matière de performance des équipes. Chaque équipe pourra s'en servir dans ses pratiques professionnelles tout en les adaptant à son environnement et à ses conceptions sociales.

L'ouvrage est divisé en deux parties : une première partie théorique, *Comprendre les enjeux*, est divisée en cinq exposés, tandis que la seconde partie, *Mettre en pratique*, propose un certain nombre d'exercices concrets.



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
 Les revues sont à consulter sur place.
 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.wallonnie@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 européen d'intégration.



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



UNION EUROPÉENNE

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

Le parti-pris choisi pour ce *Journal de l'alpha* est celui de la nécessité de développer au sein des équipes des pratiques coopératives et collaboratives. C'est le pari sur les intelligences collectives des acteurs de l'alpha et sur leur capacité à s'emparer des questions qui traversent le secteur pour coconstruire de nouvelles pratiques en phase avec les réalités de la persistance de l'analphabétisme telles qu'elles se posent aujourd'hui.

Dans le contexte actuel, l'enjeu est important pour le secteur, qui est toujours davantage questionné par les pouvoirs publics sur la légitimité de ce qu'il fait et de comment il le fait, et en regard de l'évolution des réalités des organisations et de l'environnement social dans laquelle s'inscrit l'action.

L'intention n'est pas ici de proposer 'un guide des bonnes pratiques à l'usage des associations' mais bien de contribuer à alimenter notre pouvoir de penser et d'agir, là où nous sommes, en tant qu'acteurs directement impliqués dans l'alphabétisation populaire.