

TOU.TE.S CAPABLES!

Périodique trimestriel 1^{er} trimestre 2024 Numéro 232



Journal de l'alpha



TOU·TE·S CAPABLES !

Un postulat, des pratiques

une posture,

Sommaire

Édito

Sylvie Pinchart, directrice
Lire et Écrire Communauté française

5

Le « Tous capables » : un projet de société

Interview d'Ariane Estenne,
présidente du MOC et du CSEP
Propos recueillis par Louise Culot
Mis en forme par Thandiwe Cattier
avec Louise Culot, Lire et Écrire
Communauté française

9

Né·e·s quelque part et tou·te·s capables

Thandiwe Cattier, Lire et Écrire
Communauté française
Sur base d'entretiens avec Pascale
Missenheim et Carolina Rodriguez,
animatrices Éducation permanente
à Eyad-La maison de Turquie,
et d'apprenant·e·s du projet
«Né·e·s quelque part»

18

De la reproduction sociale à un moyen de la défier : le Tou·te·s capables

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire
Communauté française

27

Une pièce de théâtre itinérante pour dénoncer les dérives du tout numérique

Thandiwe Cattier, Lire et Écrire
Communauté française

36

Tous et toutes capables : un postulat à faire vivre

Maria-Alice Médioni Centre de
langues, Université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN (Groupe
Français d'Éducation Nouvelle)

41

Le « Tous capables », c'est toute une histoire !

Michel Neumayer, enseignant
et formateur d'adultes
GFEN Provence et Lien
International d'Éducation Nouvelle

50

« Mon asbl, mon archipel » *Tous capables de penser l'association*

Anne Ferrard, écrivaine
et animatrice d'ateliers d'écriture
Pascale Lassablière, animatrice
d'ateliers d'écriture et créatrice
des Ateliers Mots'Arts

60

Le QI et ses tests de mesure : à l'antipode du Tou-te-s capables

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire
Communauté française

70

Trouver sa voie pour ne pas rester à sa place

Sébastien Van Neck,
Lire et Écrire Wallonie

75

Sélection bibliographique

Aurélie Audemar,
Centre de documentation
en alphabétisation et éducation
populaire du Collectif Alpha

85



Prochain numéro
La formation des formateur·rice·s
Au service de la professionnalisation du secteur

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

Créée en 1983 par les mouvements ouvriers, Lire et Écrire 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 populaire 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.

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

Les auteurs du Journal de l'alpha ont la liberté de décider si la nouvelle orthographe est ou non appliquée, en tout ou en partie, à leur texte. Ils sont libres également d'adopter ou non, en tout ou en partie, l'écriture inclusive.

Rédaction Lire et Écrire Communauté française asbl
42a bte 4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles
02 502 72 01 redaction@journaldelalpha.be

Secrétaire de rédaction Sylvie-Anne Goffinet

Comité de rédaction Louise Culot, Justine Duchesne,
Daniel Flinker, Aurélie Leroy

Comité de lecture Nadia Baragiola, Catherine Bastyns,
Frédérique Lemaître, Cécilia Locmant, Véronique Marissal

Éditrice responsable Sylvie Pinchart

Design 41109.be

Dépôt légal D/2024/10901/01

Édito

Sylvie Pinchart, Lire et Écrire
Communauté française

Tou-te-s capables ! ... Vraiment ?

Lorsqu'on commence à s'intéresser à l'analphabétisme, il y a souvent un réel étonnement à découvrir que des personnes, à l'âge adulte, sont en grande difficulté de lecture, d'écriture... Si en outre elles ont vécu la scolarité obligatoire, l'hypothèse d'une déficience cognitive vient rapidement à l'esprit, renvoyant les causes du côté du déficit individuel, congénital, (quasi) irréductible.

Nous n'allons pas dans ce numéro du *Journal de l'alpha* développer un nouvel épisode du débat sur ce qui est inné ou acquis, sur ce qui est inscrit dans nos gènes ou ce qui nous vient de nos environnements, de nos cultures...

Au travers de deux contributions – l'une sur la plasticité du cerveau et l'autre sur une approche critique du quotient intellectuel –, Sylvie-Anne Goffinet démonte l'idée d'une prévisibilité qui assignerait un individu à ne jamais acquérir les langages fondamentaux et les savoirs de base.

Le « Tou-te-s capables » auquel nous nous intéressons en alphabétisation est celui d'un pari pédagogique qui porte la conviction que tous et toutes nous pouvons nous embarquer dans les apprentissages, à différents moments de notre vie, quel que soit notre potentiel intellectuel.

Maria-Alice Médioni utilise le terme de « postulat », un principe qui, bien que non évident et non démontré, permet de fonder l'action et de l'ancrer dans les pratiques du quotidien. Ce sont ces pratiques qui donnent vie et démontrent la justesse et la puissance de cette idée saugrenue que nous pourrions tous et toutes être égaux-ales... et que nous pourrions vivre, dans un collectif d'apprentissage ou de projet, des expériences qui nous transforment, nous enrichissent et agissent sur notre environnement.

À la croisée des courants de l'Éducation nouvelle¹, de l'éducation populaire et de l'Éducation permanente², Lire et Écrire formule son postulat de la manière suivante : « *L'alphabétisation est un processus collectif qui repose sur la reconnaissance inconditionnelle des capacités de chaque personne à :*

- *nommer ce qu'elle vit, à l'analyser et à agir pour le transformer – un lecteur débutant n'est pas un penseur débutant ;*
- *acquérir des savoirs multiples et s'appropriier les langages fondamentaux : l'oral, l'écrit et les mathématiques – tou-te-s capables d'apprentissages. »*³

Pour dire et écrire nos convictions, nos fondamentaux nous utilisons des « grands mots » : égalité, émancipation, transformation,... Plusieurs contributions à ce *Journal de l'alpha* témoignent à quel point ceux-ci peuvent être de véritables leviers, pourvu que l'on puisse porter son regard sur les dispositifs concrets et toute son écoute sur ce que les acteur·rice·s qui s'y sont engagé·e·s en disent. Ces contributions montrent aussi en filigrane les outils, les méthodes, les dispositifs, les postures adoptées par les formateur·rice·s-animateur·rice·s, les actions et projets. Un *Journal de l'alpha*⁴ et de nombreux articles publiés dans différents numéros explorent plus avant les questions de méthodes.

Comme d'autre « grands mots », le « Tou-te-s capables » peut sonner creux, voire être cruel... quand il renvoie la formatrice ou le formateur à un sentiment d'impuissance ou d'échec par rapport à un idéal. « Si les apprentissages ne se font pas... c'est que je ne m'y prends pas bien, que les méthodes ou conditions d'apprentissage ne sont pas réunies.... ou que... ou que... ou que je pense que

¹ Voir le manifeste d'Éducation nouvelle *Éducation-Égalité-Émancipation. Nos utopies pour aujourd'hui*, printemps 2020 : www.gfenlyonnais.fr/?p=1949

² Voir le décret du 14 novembre 2018 portant modification du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente : www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558

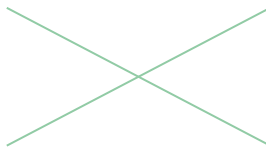
³ Aurélie AUDEMAR, Catherine STERCQ (coord.), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, Lire et Écrire, 2017 : <https://lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire>

⁴ Lire et Écrire, *Des méthodes pédagogiques*, *Journal de l'alpha*, n°224, 1^{er} trimestre 2022 : www.lire-et-ecrire.be/ja224

l'apprenant-e n'ira pas plus loin. » Peut-être est-il utile de se le dire, se le redire et se le reredire collectivement : une conviction, un idéal, une valeur,... n'est pas un résultat à atteindre. C'est ce qui nous met en action, ce qui guide nos manières d'agir. La formule est célèbre : « L'important, ce n'est pas la destination mais le chemin. »

L'alphabétisation n'est pas un chemin qu'on emprunte en solitaire. Qu'elle se définisse comme « populaire »⁵ ou non, l'alphabétisation s'inscrit très largement dans un projet associatif, une volonté partagée de peser et d'agir par, pour et avec les personnes concernées. À ce titre, faire vivre le « Tou-te-s capables » implique toutes les composantes d'une association et ne peut être restreint à un acte technicopédagogique.

À lire et Écrire, nous apportons une grande attention à expliciter les entrelacs des aspects pédagogiques, organisationnels, socioculturels et politiques de nos projets et pratiques. C'est ce qui nous relie à des communautés d'action bien plus larges, celles des mouvements sociaux et de nombreux acteurs associatifs.



⁵ Voir : [Balises pour l'alphabétisation populaire](#), op. cit.



L'éducation permanente est le fil conducteur des différentes fonctions qu'Ariane Estenne a occupées. Ses dix années passées sur le terrain à Vie Féminine, son passage au cabinet d'Alda Greoli – précédente ministre de la Culture – à l'époque de la réforme du décret Éducation permanente¹ et ses mandats actuels au Mouvement Ouvrier Chrétien (MOC) et au Conseil Supérieur de l'Éducation Permanente (CSEP) ont façonné sa vision du « Tous capables », qu'elle considère tout autant comme la base de l'action d'éducation permanente que comme son horizon. Dans ses propos, elle revient sur certains enjeux contemporains du secteur.

Le « Tous capables » : un projet de société

Interview d'Ariane Estenne, présidente du MOC et du CSEP

Propos recueillis par Louise Culot

Mis en forme par Thandiwe Cattier avec Louise Culot

Lire et Écrire Communauté française

En alphabétisation populaire, nous mobilisons la notion du « Tous capables » comme un pari philosophique à transformer quotidiennement en défi pédagogique. Comment cette notion est-elle traduite ou vécue sur le terrain de l'éducation permanente ?

« Tous capables » est le fondement de l'éducation permanente et de l'éducation populaire. C'est la vision basée sur la confiance

1 Voir : www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?id=558

dans les capacités de tout le monde, et c'est le point de départ de tout processus émancipateur. Et ce, autant dans une logique performative que dans une exigence méthodologique. Cela permet de mettre l'accent sur le travail collectif et les capacités de tout le monde d'apprendre et d'évoluer. Cela va à l'encontre d'une vision très individualiste basée sur des compétences figées, qui consiste à désigner qui est capable et qui ne l'est pas à partir de caractéristiques individuelles. Dans un processus collectif, on fait confiance à la capacité d'apprentissage, d'évolution et d'émancipation à travers le groupe. C'est davantage qu'un principe pédagogique, c'est une vision de société basée sur le collectif, la confiance, l'égalité et les processus. Lorsque l'on travaille en éducation permanente, tout ce que l'on fait repose sur cette conviction, qu'il ne faut à mon avis jamais relativiser. C'est à la fois une exigence entière, très ambitieuse, et une affirmation intangible. Il n'est aucun public avec lequel le « Tous capables » ne soit pas possible... Toutes les personnes qui mènent des projets sur le terrain avec des publics perçoivent la puissance de cette affirmation et de son rôle pour mettre en œuvre une action collective et amener les personnes à transformer la société. J'en ai moi-même fait l'expérience à Vie Féminine, sur le terrain, avec des femmes issues de milieu populaire. Je crois, comme Albert Jacquard, que le dernier refuge du racisme est la croyance dans l'inégalité des intelligences. Pour cette raison, nourrir la confiance dans l'égalité initiale de tous les humains, dans leur égale intelligence, est essentiel à l'action collective. Cela s'entretient par un ensemble de conditions qui veillent à favoriser l'éclosion du désir d'égalité dans l'action et dans l'organisation sociales, à entretenir et à protéger ce désir et à déployer cette égalité en actes.

Tout le monde ne partage peut-être pas cette vision optimiste...

On entend parfois dans le secteur : « *On ne peut plus faire de l'éducation permanente avec tout le monde.* » Je m'inscris vraiment en faux par rapport à cette idée. Ce n'est pas du tout ce que j'ai vécu ni ce que je vois aujourd'hui. En revanche, il peut y avoir un manque d'outils et de moyens de mobilisation. La finalité de l'éducation populaire est justement de travailler avec absolument

tous les publics, y compris ceux qui sont les plus éloignés de l'action collective. À défaut, nous risquons de nous éloigner des exigences du décret, et plus fondamentalement, des exigences constitutives de toute dynamique d'action collective ! Le « Tous capables » doit absolument rester le point de départ et le point d'arrivée de nos démarches. Certainement, cela prend du temps... Il n'existe pas de solution clé sur porte, si ce n'est l'expérience et la formation. Dans l'enseignement, c'est exactement la même question qui se pose autour des filières : à quel moment réoriente-t-on des jeunes vers d'autres filières d'apprentissage ? Comment défendre la vision que tous les élèves d'une classe sont capables, comment défendre cette conviction lorsque l'on est prof ? C'est une belle question transversale à tous les enjeux liés aux apprentissages et à l'éducation.

Si certains sur le terrain sont tentés de s'éloigner des publics, c'est peut-être parce que le modèle d'action actuel n'est plus adéquat. L'éducation populaire et sa culture d'exigence sont-elles en train de se perdre ?

Le décret Éducation permanente ne préconise aucune démarche, aucun outil ou espace en particulier : nous sommes parfaitement libres de mettre en œuvre ce qu'on veut, comme on veut et où on veut. Le décret n'empêche rien. Il est crucial de rappeler à quel point être animateur en éducation permanente est un travail exigeant qui demande de la patience et de la rigueur. Nous avons peut-être aujourd'hui un rapport à la temporalité qui s'accorde moins fluidement avec les processus de l'éducation permanente. Notre envie de résultats est trop urgente. J'ai l'impression que la culture des indicateurs managériaux, des effets visibles et tangibles met l'action d'éducation permanente en tension. Aujourd'hui, cela paraît presque anachronique de dire que nos indicateurs ne sont pas quantitatifs mais bien qualitatifs. Nous sommes dans des processus longs sans savoir où la logique d'autoévaluation va nous mener. Tout cela est à la fois complètement à contretemps et à la fois parfaitement adéquat pour la période complexe que nous traversons... Je pense que cette tension peut être inconfortable pour les travailleurs. Il ne s'agit pas de se dire « en une semaine, je lance un potager collectif », il s'agit plutôt de se

demander « qu'allons-nous faire avec un groupe qui chemine avec ses antagonismes et ses désaccords ? ». Ce sont des questions passionnantes qui demandent du temps pour être instruites et mises en délibération. Ce n'est pas confortable, mais je ne pense pas que, pour autant, il faille y renoncer. Au contraire, plus que jamais il faut résister aux attaques venant de l'extérieur.

Pour le secteur, le défi est donc de se réinvestir, de se réconcilier avec des processus qui prennent du temps et ce, malgré la culture ambiante...

Oui ! Et nous pouvons pour cela nous appuyer sur l'histoire de l'éducation populaire. Au début du 20^e siècle, lorsque des collectifs d'ouvriers ont commencé à se réunir, je ne pense pas que c'était plus facile et qu'il y avait plus d'outils ou des gens plus qualifiés. Rien ne devait faciliter ces premières réunions... À notre tour maintenant de nous battre, au minimum par respect pour l'héritage laissé par les gens qui se sont battus avant nous, comme les personnes qui ont posé les premières pierres du décret Éducation permanente, bien avant que la Belgique ne soit fédéralisée. C'était au début du 20^e siècle, dans une société de classes fortement marquée par ses privilèges, sans droit de vote et sans enseignement obligatoire. Et ils ont réussi à conquérir tout ça... Donc aujourd'hui, même si c'est exigeant, on ne peut ni abandonner ni se résigner à diminuer nos exigences.

Le MOC comporte plusieurs branches. Comment envisagez-vous la notion du « Tous capables » d'un point de vue des pratiques et des méthodologies dans ces différentes branches ?

Le MOC est une organisation composée de cinq organisations constitutives : la Confédération des Syndicats Chrétiens (CSC), la Mutualité Chrétienne, Vie Féminine, les Équipes Populaires et les Jeunes Organisés et Combatifs (JOC). Les cinq organisations travaillent dans une logique d'éducation populaire, ce qui signifie partir d'un public avec sa réalité, pour transformer la réalité collective. Pour prendre un exemple dans l'actualité², avec la

2 Cette interview a été réalisée en mai 2023 dans un contexte de grèves et d'actions des employé·e·s de Delhaize.

franchisation chez Delhaize, le travail de la Centrale Nationale des Employés (CNE) est un travail d'éducation populaire. Il s'agit de partir des personnes employées, de prendre la mesure de ce que changera pour elles de travailler pour un magasin franchisé, notamment en termes de perte de droits et de revenus. La CNE organise la résistance politique à partir de ces réalités et de l'impact sur la vie des employés. Tout notre travail consiste à partir des personnes, de les mobiliser afin d'arriver à transformer la société pour qu'elle devienne plus émancipatrice. L'éducation permanente est l'ADN du MOC, tout ce que l'on fait doit s'inscrire dans cette logique. Évidemment, il arrive parfois que l'on s'éloigne de l'éducation populaire, car les organisations sociales ont des mandats de représentation dans des organismes de concertation. Mais c'est toujours le point de départ de notre travail. Ce sont les mouvements ouvriers, chrétiens et socialistes, qui ont fondé ensemble la démarche d'éducation populaire. C'est ensemble qu'ils ont réussi à obtenir cette reconnaissance de leur travail, ce qui est unique au monde.

La Mutuelle, la CSC, Vie Féminine, voilà un ensemble d'organisations qui travaillent avec des publics différents, mais qui peuvent se rejoindre sur certains terrains d'action...

Le MOC est formidable : c'est la convergence des luttes avant la convergence des luttes ! En effet, on estime que l'on représente un dixième de la population belge. On touche beaucoup de monde venant de milieux sociaux qui ne sont pas toujours les mêmes. Il y a donc un énorme potentiel de rencontres et de croisements des réalités.

Quelle est la place du « Tous capables » dans notre démocratie ? Comment en faire un principe vécu au quotidien, face aux enjeux sociaux, identitaires, politiques qui traversent nos sociétés ?

Au MOC, nous évoquons les quatre dimensions de la démocratie, qui cohabitent. Il y a la démocratie politique, soit la délégation du pouvoir dans les parlements. Il y a la démocratie sociale, soit toute la concertation sociale mise en œuvre autour de la sécurité sociale

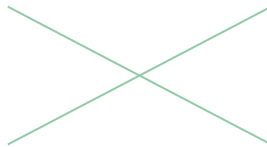
après la Seconde Guerre mondiale. La troisième dimension est la démocratie économique, la démocratie en entreprise et la place des travailleurs pour y négocier. Et la quatrième dimension est la démocratie culturelle, c'est le fait que tout citoyen est capable de réfléchir au sens que l'on donne aux choses et à participer à des délibérations. Cette approche de la démocratie en quatre dimensions part du principe que tout le monde est capable. Capable d'identifier les enjeux autour d'une élection et de mettre en œuvre des stratégies de résistance à travers son vote. Au niveau du lieu de travail, tout le monde est capable de mettre collectivement en œuvre des actions pour conquérir des droits, surtout là où les pratiques managériales isolent, individualisent et mettent en concurrence les travailleurs. Tout le monde est aussi capable d'organiser de l'action collective dans l'exercice de sa citoyenneté, pas seulement au niveau de l'éducation populaire, mais dans toutes les dimensions de la démocratie. Il ne faut jamais oublier ce que dit la Déclaration universelle des droits humains : « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits.* » Le « Tous capables » est le point de départ de cette affirmation, et notre humanité est sensée s'organiser sur cette base intangible. Pourtant, en 2023, il peut sembler subversif de dire que tous les humains sont égaux en dignité et en droits, dans un contexte où nous laissons mourir des gens en Méditerranée tous les jours, où nous laissons des personnes dormir dans les rues de nos villes... Face à cela, je pense que la seule et unique réponse est l'action collective. Il y a des exemples récents de mobilisations qui ont permis un changement collectif à l'échelle d'une société. Citons *Black Lives Matter*, *Les jeunes pour le climat* ou *Me too*. Pour mettre en œuvre l'action collective, la question est toujours la même : de qui part-on ? Avec la conviction que tout le monde est capable, que ce soit une personne blanche ou racisée, un homme, une femme, qu'elle ou il ait des difficultés pour lire et écrire, parler français... L'autre question est celle du comment faire exister ces collectifs. Dans le cas de Lire et Écrire, la question serait : comment faire exister le collectif, le groupe d'alpha en amont, pendant et en aval des apprentissages ? Comment construire une forme d'émancipation, de puissance d'agir, d'autonomisation, en se basant sur la vie des personnes et leur rencontre autour de cette expérience commune ?

Lorsque l'on fait bouger les lignes, il faut que le projet de société soit rallié par la plupart. Comme pour le droit de vote par exemple, il s'agit souvent d'un processus historique. Cela peut être vécu par certains comme une perte de privilèges, il faut donc se demander quelle stratégie adopter pour essayer de convaincre. Comme ce sont de longs processus, il faut à la fois défendre l'objectif et le processus...

Historiquement, aucun droit n'a été conquis sans rapport de force. Il ne faut pas s'imaginer qu'au moment où le droit de vote et l'enseignement obligatoire ou encore les congés payés ont été conquis, tout le monde était convaincu. Il en est de même pour des réformes de moindre envergure. Toutes les réformes progressistes se sont jouées dans un rapport de force qui a violemment divisé la société. Le rapport de force se crée à partir de mouvements de masse sur le terrain et d'actions de blocage comme la grève. Dans cette perspective, il ne faut pas choisir entre les différentes stratégies, elles sont complémentaires. Le mouvement *Me too* est un bon exemple. Pour parvenir à un changement culturel, 100 ans de lutte de femmes ont été nécessaires. Il y a eu les suffragettes au début du 20^e siècle, les mouvements féministes radicaux et lesbiens dans le monde de l'art au cours des années 70. Dans les années 90, un féminisme s'est institutionnalisé avec des études de genre à l'université et dans les institutions. C'est tout cela mis ensemble qui a permis le changement, il n'y a pas eu à choisir entre ce qui était plus ou moins institutionnalisé et plus ou moins radical. Pour provoquer un rapport de force et conquérir des avancées, il faut jouer sur tous les tableaux. Il ne faut pas que 80% ou 100% de la population soit d'accord, mais qu'il y ait assez de collectifs pour construire une masse critique et faire exister une question sociale.

Revenons à la dimension politique de la démocratie. Ces dix ou quinze dernières années, la notion de participation a pris de plus en plus d'importance. Est-ce qu'elle permet de réactualiser la notion du « Tous capables » au-delà du droit de vote dans le contexte d'une crise de la représentation ?

La crise de la représentation doit être replacée dans un contexte historique. Dans le passé, l'identification à des familles politiques était plus facile et plus forte à travers les courants conservateurs, socialistes ou communistes. On votait et déléguait son pouvoir dans une forme de confiance, on se sentait représenté. Aujourd'hui, le contexte est très différent. La société est beaucoup plus complexe et les enjeux plus antagonistes. Presque plus personne ne considérerait qu'il vote tous les cinq ans pour quelqu'un qui va le représenter ensuite sur l'ensemble des sujets pendant ces cinq ans. On sent une volonté de s'impliquer en dehors des moments de vote, la population souhaite participer à des délibérations collectives sur les enjeux de société. Cela va d'ailleurs à l'encontre du discours sur l'absence d'implication des gens « qui resteraient assis dans leur canapé devant la télé ! ». Ceci dit, je ne pense pas que les commissions participatives ou les expérimentations locales de participation puissent répondre entièrement à l'enjeu de réhabiliter la démocratie. Elles ont des limites car les associations n'y ont aucun rôle à jouer, et leur mise en œuvre met en concurrence les processus de concertation sociaux plus traditionnels. Il faut globalement revoir notre façon de réinvestir la démocratie au-delà de ces initiatives participatives basées sur une expérience individuelle de participation, alors que le maillage associatif est à même de refaire du lien entre les gens. Les organisations sociales et associations permettent cette médiation, qui est à mon avis une grande partie de la réponse à la crise de la représentation. L'éducation permanente joue un rôle central dans cette réponse. L'enjeu est d'organiser des collectifs et de les articuler avec des processus plus individuels tels que les commissions participatives.



Cette interview est également disponible sous forme de podcast :
<https://journaldelalpha.be/ecouter>



Le man

Quand l'histoire des objets devient une quête de la culture, il y a un lien entre les deux. Le lien est simple. L'histoire est racontée, les objets sont racontés. C'est une tradition qui a disparu.

le

Le man

le

Le man

le

Le man

le

Le man

le

Le man

Lentraide

Le man

le

Le man

le

Le man

le

Le man

Quand l'existence est bouleversée par l'exil, la transmission peut être malmenée. Face à l'impact d'un déracinement parfois brutal, les souvenirs sont quelquefois délaissés. Depuis 2021, le projet Né·e quelque part mené par l'asbl Eyad-La maison de la Turquie¹ rassemble un petit groupe d'adultes qui, chaque semaine, réalise des activités autour de la migration. Originaires du Népal ou de Namibie, de Turquie ou du Maroc, ces femmes et ces hommes se retrouvent, échangent et se racontent, par la parole mais aussi par l'expression artistique. Aujourd'hui, forts de talents insoupçonnés, ils sont tous capables de ...

Né·e·s quelque part et tou·te·s capables

Thandiwe Cattier, Lire et Écrire Communauté française
Sur base d'entretiens avec Pascale Missenheim et
Carolina Rodriguez, animatrices Éducation permanente
à Eyad-La maison de Turquie, et d'apprenant·e·s
du projet « Né·e·s quelque part »

Animatrice en éducation permanente et formatrice de français langue étrangère (FLE) à Eyad-La maison de Turquie, Pascale Missenheim y donne également des cours de céramique. Avec sa collègue Carolina Rodriguez, également animatrice en éducation permanente, elle pilote le projet *Né·e quelque part* : « Nous

1 Située dans la commune bruxelloise de Schaerbeek, l'association est reconnue en Éducation permanente et en Cohésion sociale.

sommes partis de cette chanson [la chanson éponyme] de Maxime Le Forestier pour nommer notre groupe, qui est le plus hétérogène de l'association. On peut y accueillir tout le monde, il y a des gens qui viennent d'ici, d'autre de l'alphabétisation ou d'un centre de santé mentale, etc. » Le projet a pour objectif de permettre aux participants de valoriser collectivement leurs richesses culturelles et de les transmettre de manière créative.

« Nos premières rencontres, dit aussi Pascale, concernaient les objets qu'ils [les participants] avaient emportés dans leur valise, nous avons travaillé sur leur lieu d'origine et les moyens par lesquels ils sont arrivés ici. Dans ce groupe, il y a une grande solidarité et des gens se sont révélés être de vrais artistes, comme Mohammed ou Abdel Kudus qui retranscrit des poèmes en arabe et les récite à la radio dans les deux langues. »



Prendre la parole et transmettre quelque chose

Si la culture est l'un des fondements de l'identité, il n'est cependant pas toujours aisé de la partager avec autrui. Débarquer en terre inconnue, trouver ses marques et s'adapter au son d'une langue étrangère constitue un parcours semé d'embûches. Tournée

vers l'action citoyenne, le soutien scolaire et l'apprentissage du français, Eyad-La maison de Turquie accueille des adultes et des adolescents.

En septembre 2022, Fouzia a rejoint *Né.e quelque part* et depuis, tout a changé pour cette femme âgée de 62 ans. Quand elle est arrivée en Belgique en 2018, seule avec ses cinq enfants, Fouzia entamait un nouveau chapitre d'une vie enfin riche de liberté et avide de nouveaux savoirs. Après quelque temps, son envie d'apprendre à lire et écrire l'a menée vers un centre alpha de Lire et Écrire Bruxelles qui l'a orientée vers Eyad-La maison de Turquie afin d'intégrer l'une de ses classes de FLE.

Sollicitée pour participer au projet *Né.e quelque part*, Fouzia s'est immédiatement lancée dans l'aventure : « *Au Maroc, je n'avais pas le droit de m'exprimer, je n'étais pas du tout respectée. J'avais vraiment très peur de parler. Ici, petit à petit, j'ai appris à m'ouvrir aux autres en écoutant leurs histoires. Dans ce groupe, on peut partager nos souvenirs, discuter de nos vies et découvrir d'autres cultures.* »

Au début, se raconter face à des inconnus ne fut pas chose facile. Quand la solitude et les brimades ont façonné un quotidien pendant de longues années, l'expression de ses sentiments ne se fait pas du jour au lendemain. Pour Fouzia, la prise de parole en public s'est bâtie progressivement et l'idée d'en être capable fut une vraie surprise : « *Je me sens très à l'aise maintenant, je n'ai plus peur de parler devant tout le monde. Pour la première fois, j'ai pu me confier sur mon mariage et nous avons partagé ensemble nos problèmes. J'aime aussi beaucoup parler de mon pays et de ce qui me plait au Maroc, car je ressens une vraie écoute.* »

Avec la pratique du français en ligne de mire, ces rendez-vous hebdomadaires encouragent la rencontre, le partage et les échanges d'opinion. Réfléchir et repenser les enseignements de la vie peut faire jaillir des ressources inexplorées. Au fil du temps et des discussions, la prise de parole s'affirme et stimule l'envie de transmettre quelque chose. Par le dialogue et l'expression, les camarades de *Né.e quelque part* abordent des récits de vie personnels et uniques. À travers l'apprentissage d'une langue étrangère, la découverte de nouvelles capacités ouvre le champ des possibles, autant d'acquis qui renforcent l'estime de soi.

Développer un don artistique et le révéler au grand public

En septembre 2022, les participants ont eu l'occasion de révéler toute l'étendue de leurs talents artistiques. Avec son exposition *Au fil des migrations*, le groupe *Né-e quelque part* a mis en lumière les réalités du parcours migratoire. Organisé dans le cadre du festival annuel *Living Reine*², cet évènement a permis de montrer toute la diversité des vécus, afin de permettre aux visiteurs de mieux comprendre le déracinement.

Un bâtiment racheté par la commune de Schaerbeek fut mis à disposition avant une rénovation complète. Pendant plusieurs mois précédant l'exposition, le lieu situé place de la Reine s'est transformé en un véritable atelier d'artistes. Ainsi, les membres de *Né-e quelque part* ont pu tapisser en toute liberté les murs d'illustrations, de textes et de peintures. Intitulé *De nos mémoires*, l'ensemble de ces œuvres parlait notamment des lieux de l'enfance, de paysages et d'animaux.



2 Festival qui s'inscrit dans un programme de revitalisation urbaine à Schaerbeek.

Pendant toute la durée du festival, des cartes postales géantes trônaient également à l'extérieur : sur la place de la Reine, des écrits et des photos de jeunesse avaient pour titre *À leurs proches*. Les membres de *Né-e quelque part* s'y racontaient en s'adressant à leur famille, à leurs amis et à leur entourage.

Enfin, une visite guidée de l'exposition était menée par le groupe deux fois par semaine.

Avant de se lancer dans le projet, Mohammed n'avait jamais griffonné de sa vie. Même enfant lorsqu'il vivait au Maroc, la pratique du dessin lui était totalement étrangère. Désormais âgé de 57 ans, il ne jure plus que par ses crayons : *« On a commencé avec les modèles que Pascale nous apportait, je me suis d'abord mis à les imiter et à les copier avant de m'y mettre tout seul, même si j'apprécie toujours que l'on me propose une idée. »*

Ses premiers pas dans l'univers créatif ont démarré avec les cours de céramique dispensés par Pascale. Cela lui apporta beaucoup de bonheur et fut la découverte d'une passion qui ne s'éteint pas. Depuis lors, son imagination se mêle à ses souvenirs de jeunesse : *« Aujourd'hui je dessine tout de mémoire. Mes premiers croquis étaient les paysages de mon enfance, comme les montagnes d'Al Hoceima, c'est là d'où je viens. Il y a également la maison de mes parents. Comme mon père était pêcheur, je crée aussi toutes sortes de poissons et de bateaux. Maintenant mon père est âgé et reste à la maison, il se repose (...). Le dessin fait dorénavant partie de ma vie, je dessine tout le temps maintenant, surtout à la maison. »*

Arrivé à Bruxelles en 1986, Mohammed prenait souvent le bateau lorsqu'il se rendait au Maroc pour rendre visite à sa famille. Les clichés qu'il prenait en Espagne à cette période étaient tombés dans l'oubli. Pendant la préparation de l'exposition, lorsqu'on lui a demandé s'il avait des images de son passé, Mohammed a fouillé dans sa vieille valise qu'il n'avait plus ouverte depuis plus de 30 ans. À sa grande surprise, il a retrouvé des photos et a pu montrer des portraits de lui à ses filles qui ne l'avaient jamais vu jeune. Grâce à ce projet, il a pu rassembler des fragments de son existence passée et les communiquer à ses proches, mais également au plus grand nombre à travers l'exposition.

S'appropriier un savoir, s'enrichir grâce aux autres et croire en ses rêves

En mai 2023, un atelier de création sonore a pris place dans les locaux de l'asbl. Dans le cadre d'une nouvelle édition du festival Arts & Alpha³, l'idée de créer un podcast sur le parcours migratoire a germé dans l'esprit du groupe. Par conséquent, le souhait d'y présenter l'exposition *Au fil des migrations* et d'interviewer les visiteurs sur leur histoire personnelle a pris forme.

Pendant les différentes sessions, les participants ont été initiés à la prise de son, aux différentes techniques de montage et de réalisation, mais également à l'écoute. Pour beaucoup, c'était la première fois qu'ils s'entendaient parler : « *Avant cette formation, je n'avais jamais entendu le son de ma voix* », dit Landry avec enthousiasme. Originaire de Namibie, le jeune homme de 26 ans semble encore surpris de cette nouveauté.

Installé en Belgique depuis septembre 2022, son apprentissage du français se fait graduellement tandis qu'il pose les bases de son avenir. Depuis cette formation en création sonore, son désir de faire de la musique est encore plus fort : « *J'aimerais devenir rappeur, c'est vraiment mon rêve et lorsque nous avons fait les premiers enregistrements, entendre ma voix pour la première fois a été un choc. Suite à cela, j'ai commencé à m'entraîner et à m'enregistrer, puis j'ai fait écouter un morceau au groupe qui m'a beaucoup encouragé.* »

Benjamin du groupe, Landry mesure sa chance d'être entouré de personnes aussi enrichissantes et courageuses : « *J'apprends tellement ici, c'est une expérience formidable. Je découvre des tas de choses sur l'islam et le christianisme. Je leur parle également de la Namibie (...). Je me rends compte aussi à quel point des gens ont souffert et les voir se tenir debout tous les jours me donne une grande force. Malgré les obstacles, ils gardent le côté positif de la vie. Je suis aussi le plus jeune, j'ai été élevé par une mère seule et lorsque j'entends les histoires de certaines femmes, je peux les comprendre et ça m'apporte beaucoup (...). Le savoir, c'est le pouvoir, plus tu en sais et plus tu iras loin !* », dit Landry avec un grand sourire.

3 Festival initié et coordonné par Lire et Écrire Bruxelles.

Oser dire non et devenir libre

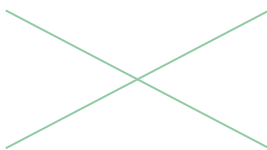
Être confronté à un nouveau mode de vie et subir un choc culturel est inévitable dans un parcours d'immigration : « *En arrivant ici, tout me paraissait gris et froid, les gens ne se regardent pas dans les yeux.* » À ce genre d'impression affichée sur les murs de l'exposition s'est ajoutée la prise de conscience des contraintes subies dans le pays d'origine, comme pour Pramila, venue seule du Népal, qui déclare : « *Je veux vivre libre comme un oiseau.* »

Quant à Fouzia, elle se remémore les années de solitude et l'isolement dont elle a souffert. Elle avait 14 ans lorsque de retour de l'école, ses parents lui ont présenté son futur mari. Forcée d'arrêter sa scolarité, elle est devenue maman de son premier enfant à l'âge de 15 ans : « *J'ai passé ma vie à travailler et à rester à la maison chez mes beaux-parents. Aujourd'hui je veux rire, courir et chanter avec mes petits-enfants, ici j'ai la liberté !* »

Enfin, Yamina est marocaine et connaît Eyad-La maison de Turquie depuis près de 15 ans. Au départ extrêmement timide, il lui a fallu beaucoup de temps avant d'oser s'exprimer. Aujourd'hui, ses mots sont exposés aux yeux de tous : « *Mon oncle a demandé ma main pour son fils. Personne n'a pu dire non.* » Et elle ajoute : « *Je n'accepterai plus d'être comme un chaton dans une cage.* »



Dans un parcours migratoire, les non-dits ou les moments difficilement vécus sont les écueils d'une vie en proie à l'isolement. Face à l'adversité, se retrouver autour d'une histoire aussi commune que singulière est la promesse de retrouver sa vraie valeur.





© EYAD asbl

L'école telle que nous la connaissons aujourd'hui, « l'école de l'égalité des chances », reproduit et valide les inégalités sociales. Pourtant, en s'appuyant sur les recherches relatives à la plasticité de notre cerveau et sur une définition large et ouverte de l'intelligence, il existe un autre paradigme : notre intelligence nous permet, à toutes et tous, d'accéder aux savoirs de base et aux savoirs fondamentaux de l'humanité. C'est aussi elle qui nous permet, toutes et tous ensemble, de « comprendre, réfléchir et agir le monde »¹.

De la reproduction sociale à un moyen de la défier : le Tou·te·s capables

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

Aujourd'hui comme hier, la hiérarchie sociale est reproduite et légitimée par l'école sur base des diplômes décrochés par les élèves et les étudiant·e·s. La hiérarchie des diplômes – de l'absence totale de diplôme, pas même le Certificat d'Études Primaires (CEB), aux diplômes universitaires les plus prestigieux – sera une copie presque parfaite de la hiérarchie sociale, rendant les adultes responsables de leur place dans cette hiérarchie. Ainsi s'ils y occupent une position « basse » – s'ils sont chômeurs de longue durée sans espoir

¹ Sous-titre du cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire : Lire et Écrire (sous la coord. de Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, 2017, <https://lire-et-ecrire.be/Balises>

(de ré-) d'intégration sur le marché du travail ou s'ils n'ont accès qu'à des postes non qualifiés et des statuts précaires –, ils en seront responsables² vu qu'ils n'auront pas su tirer parti des opportunités que leur offrait l'école de « l'égalité des chances »³. Ce faisant, l'école fonctionne comme une sorte de « boîte noire », établit un « brouillage » du processus de reproduction sociale servant à dissimuler le rôle de premier plan qu'elle y joue⁴.

Ce mécanisme alimente la croyance en une intelligence immuable avec laquelle on naît, on vit et on meurt, de même qu'il favorise l'adhésion à la notion de don, de talent et de mérite. Ne dit-on pas que telle personne a le don des langues, que telle autre a la bosse des maths et telle autre encore l'oreille musicale ? Ou encore que tel jeune mérite son diplôme parce qu'il a fait beaucoup d'efforts, a consacré beaucoup de temps à l'étude ? Cette croyance dans le mérite, le don et le talent n'a pourtant qu'un fondement idéologique – valeur libérale servant à masquer les causes de l'échec scolaire et l'orientation vers les filières dévalorisées, et partant la place de chacun-e dans la hiérarchie sociale – mais aucun fondement scientifique ou pédagogique. Rien n'est joué à la naissance ni lors de la prime enfance, ni même une fois atteint l'âge adulte : notre cerveau est capable de se développer lorsqu'il est sollicité, et ce tout au long de la vie. Mais, pour cela, il faut croire que tou-te-s nous pouvons en permanence développer notre intelligence, que tou-te-s nous sommes capables d'apprendre.

Au niveau scientifique : la plasticité du cerveau

Au niveau scientifique, le généticien Albert Jacquard réfute le rôle de la génétique dans le développement de notre intelligence : « *On peut relier l'intelligence au nombre des synapses, [qui sont]*

2 C'est-à-dire : ils en seront tenus pour responsables et se considéreront bien souvent eux-mêmes comme responsables.

3 À ce propos, lire l'excellente analyse historique réalisée par Dominique Grootaers : *Les mutations de l'égalité des chances à l'école*, in *Courrier hebdomadaire du CRISP*, n°1893, 2005/28, pp. 5-43, www.cairn.info/revue-courrier-hebdomadaire-du-crisp-2005-28-page-5.htm

4 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont analysé ce mécanisme dans *Les héritiers* (Les Éditions de Minuit, 1964).

les connexions entre les cellules nerveuses, ou neurones⁵. Or nos environ 100 milliards de neurones sont reliés par, en moyenne, 10 millions de milliards de synapses. On voit tout de suite que la génétique est incapable de s'en mêler : comment les 100.000 informations de notre génome pourraient-elles contenir le 'plan' de 10.000 millions de milliards de connexions ? Il y a plus. J'ai fait le calcul : entre la naissance d'un enfant et sa puberté, 300 millions de secondes s'écoulent. Au bout de ce temps, vous avez 10 millions de milliards de synapses. Cela veut dire que sans arrêt, pendant une quinzaine d'années, 30 millions de synapses se créent à chaque seconde. Comment voulez-vous que le programme génétique puisse contrôler un phénomène aussi fou ? Forcément, cette construction des synapses est gouvernée par les informations et les stimulus provenant de l'extérieur. »⁶ C'est donc l'environnement (au sens large) qui permet à l'individu de développer ses facultés mentales et non de présupposés dons ou talents qui en seraient l'origine.

Lucien Sève y ajoute un argument d'ordre philosophique. « Croire aux 'dons', dit-il, c'est ne rien comprendre à ce qu'est le propre de l'humanité évoluée »⁷. L'humanité s'est développée à un rythme bien plus rapide que celui de l'évolution naturelle de nos gènes. « Comment ces supposés 'gènes du don' se seraient-ils formés, [sachant que] des capacités humaines comme la maîtrise de l'écriture ou l'algèbre ne remontent qu'à quelques millénaires ? » « Par-delà ses réflexes de base, rien n'est donné à l'être humain de ses fonctions psychiques supérieures : toutes sont des activités à acquérir, et qu'elles soient mieux ou moins bien acquises renvoie essentiellement non à une supposée nature mais à l'histoire de chaque individu dans

5 Ndlr : Selon certains, il faut aussi considérer les cellules gliales qui approvisionnent les neurones, éliminent les débris, participent à la cicatrisation. Indispensables au bon fonctionnement cérébral, ces cellules seraient aujourd'hui reconnues comme étant à l'origine du développement cognitif chez l'humain (Marie GAUSSEL, *Les cellules gliales : indispensables au fonctionnement et à la survie des neurones*, Éduveille. *Autour des recherches en éducation et formation*, 16/09/2013, <https://eduveille.hypotheses.org/5681>).

6 Albert JACQUARD (interview), « Qu'est-ce que cela veut dire, être intelligent ? », *Propos recueillis par Fabien GRUHIER, Nouvelobs.com*, 12/09/2013, <https://bibliobs.nouvelobs.com/essais/20130912.OBS6824/albert-jacquard-qu-est-ce-que-cela-veut-dire-etre-intelligent.html>

7 Lucien SÈVE, *Les « dons » n'existent toujours pas*, in GFEN (ouvrage collectif), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009, p. 24. Pages 23, 24 et 25 pour les citations suivantes.

des conditions socioculturelles données. » Pour lui, « la radicale erreur de la croyance aux dons est de prendre pour nature ce qui ne se comprend qu'en termes d'histoire ».

Le cerveau tel que configuré à notre naissance n'est donc qu'un point de départ : « Toute la vie de l'individu est marquée par les données biologiques de départ (...) mais rien cependant n'est par là décidé, car ce qui décide, c'est toujours en fin de compte le développement ultérieur, c'est-à-dire l'histoire sociale », dit encore Lucien Sève⁸.

Si le cerveau se développe tout au long de la vie, c'est en raison de la plasticité qui le caractérise. La plasticité, c'est ce qui permet le (re)modelage des connexions neuronales, « rendu possible par l'expérience, les compétences, les habitudes de vie de chacun d'entre nous, la puissance d'empreinte de l'existence en général », dit Catherine Malabou⁹, philosophe très investie dans les neurosciences. Ainsi, « si la puissance de changement du système nerveux central est particulièrement nette pendant le développement, il est établi avec certitude que l'aptitude à apprendre, à acquérir de nouvelles compétences, de nouveaux souvenirs se maintient la vie durant. Et ce de manière différente d'un individu à l'autre. La capacité de chacun de recevoir et de créer sa propre forme ne dépend d'aucune forme préétablie, le modèle ou le standard originaires sont en quelque sorte progressivement effacés. »

Plasticité n'est cependant pas à confondre avec flexibilité, concept cher au néolibéralisme, souvent synonyme d'adaptabilité. Il serait facile de prendre appui sur les découvertes scientifiques à propos de la plasticité de notre cerveau pour exiger de tout un chacun qu'il se montre flexible, adaptable aux exigences de l'économie dérégulée mue par la seule maximisation du profit. « La flexibilité est l'avatar idéologique de la plasticité, à la fois son masque, son détournement et sa confiscation », dit encore Catherine Malabou¹⁰. Si plasticité et flexibilité semblent partager certaines caractéristiques, il manque à la flexibilité une des composantes

8 Ibid., pp. 26-27.

9 Catherine MALABOU, *La plasticité de notre cerveau, ou l'aptitude à changer de destinée*, in GFEN, op. cit. p. 53. Ibid. pour la citation suivante.

10 Ibid. p. 55. Pages 55 et 56 pour les citations suivantes.

essentielles de la plasticité : « *le pouvoir de créer, d’inventer ou même d’effacer une empreinte* », également de désobéir à toute forme constituée, de refuser d’être soumis à un modèle. La plasticité, c’est le pouvoir de « *faire son histoire, devenir le sujet de son histoire* ». Elle nous donne l’aptitude à « *changer de destinée, infléchir sa trajectoire, naviguer autrement* ».

Au niveau pédagogique : une approche de l’intelligence basée sur la résolution de problèmes

La découverte de la plasticité du cerveau, tout comme la mise en évidence du rôle de l’histoire et de l’environnement comme base du développement humain, fonde la notion du Tou-te-s capables. Comme le dit Alexeï Leontiev, « *ce que le cerveau renferme virtuellement, ce ne sont pas telles ou telles aptitudes spécifiquement humaines, mais c’est seulement l’aptitude à la formation de ces aptitudes* »¹¹. Et ces aptitudes de départ, en tant qu’êtres humains, nous les possédons toutes et tous¹². La formation de nouvelles aptitudes à partir d’aptitudes initiales, nous en sommes donc tou-te-s capables, et ce tout au long de notre vie.

Comment dès lors réfléchir le concept d’intelligence au niveau pédagogique ? Selon Jean-Yves Fournier, philosophe et psychopédagogue, la résolution de problèmes auxquels nous nous trouvons confronté-e-s est la clé du développement de l’intelligence, conçue comme « *la faculté de résoudre un problème non encore entièrement résolu par le sujet lui-même* »¹³. Deux précisions : « *non encore entièrement résolu* » car le problème peut l’avoir déjà été partiellement ou il peut se présenter avec

11 Alexeï Leontiev, collaborateur et continuateur des travaux de Lev Vygotski, repris par L. Sève, op. cit., p. 25.

12 Pour être plus précis, on devrait dire « presque tous » car il ne s’agit pas ici de nier que certaines personnes souffrent de pathologies congéniales, héritées ou acquises, qui altèrent leurs capacités cérébrales, mais cela ne concerne qu’un nombre très restreint de personnes (L. Sève, op. cit., pp. 25-26).

13 Jean-Yves FOURNIER, *À l’école de l’intelligence. Comprendre pour apprendre*, ESF, 1999, p. 22.

de nouvelles caractéristiques ; « *par le sujet lui-même* » car le problème peut avoir déjà été résolu par d'autres mais il est nouveau pour la personne concernée.

Située au carrefour de multiples activités cérébrales, toujours selon cet auteur, l'intelligence bénéficie de quelques bon-ne-s allié-e-s qui, sans pouvoir lui être confondu-e-s, peuvent servir de point d'appui pour travailler avec des apprenant-e-s à la résolution d'une situation-problème. Il en va ainsi¹⁴ :

- de l'**affectivité** qui définit l'importance d'un problème pour la personne et pousse l'intelligence à l'action ;
- de l'**imagination** dans la mesure où la résolution d'un problème passe souvent par une phase d'imagination de solutions ;
- de l'**intuition** : sans l'intuition, l'intelligence ne serait que faculté logique de raisonnement et de déduction ;
- de l'**imitation** : souvent, nous recherchons d'abord des solutions parmi celles que nous connaissons pour évaluer si l'une d'elles serait apte à résoudre le problème que nous rencontrons, ce qui en soi met déjà l'intelligence au travail – plus largement, l'imitation nécessite de recourir à la compréhension et donc à des processus cérébraux complexes qui relèvent de l'intelligence ;
- de l'**habitude** dans la mesure où l'habitude va permettre de s'occuper de la partie du problème déjà résolue et permettre à l'intelligence de se consacrer à la partie non encore résolue, pour ensuite assembler le tout en une solution cohérente ;
- du **langage** qui donne à l'intelligence la possibilité de s'exprimer, de se matérialiser, cette matérialisation pouvant aussi passer par des habilités motrices, souvent complétées par des éléments de langage, énoncés ou non (langage intérieur) ;
- et enfin de la **mémoire** : sans mémoire, notre intelligence ne pourrait progresser vu qu'elle devrait constamment s'attacher à rechercher des solutions aux problèmes que nous avons déjà résolus – par ailleurs, par le biais de la compréhension, c'est l'intelligence qui va donner sens à ce qui doit être retenu.

14 Ibid., pp 52-69.

Chacun·e capable et tou·te·s capables ensemble : le défi de l’alphabétisation populaire

Les découvertes sur la plasticité cérébrale et l’approche de l’intelligence telle qu’elle vient d’être développée apporte beaucoup d’eau au moulin du Tou·te·s capables.

Cela semble maintenant évident : l’apprentissage, qu’il soit formel ou informel, permet de développer notre intelligence et nous mobilisons notre intelligence pour apprendre, à la condition de répondre au défi posé par sa définition : résoudre des problèmes que nous n’avons pas encore (entièrement) résolus. L’intelligence se situant au carrefour d’autres activités cérébrales – l’affectif, l’imagination, l’intuition, l’imitation, l’habitude, le langage, la mémoire –, la formatrice, le formateur alpha peut, dans les situations d’apprentissage, convoquer ces dernières dans leur complémentarité et en synergie l’intelligence. Ce qui est d’autant plus pertinent puisqu’elle, il travaille avec des adultes, et donc avec des personnes qui ont déjà une (longue) expérience de vie et ont ainsi eu maintes occasions de développer ces activités cérébrales.

L’alphabétisation populaire va cependant un pas plus loin puisqu’elle promeut non seulement le Tou·te·s capables dans le sens du chacun·e capable mais aussi le Tou·te·s capables collectif. Ce qui la rattache à la vision que défend le GFEN : « *L’apprentissage se conduit dans un cadre socialisé. J’apprends avec et contre les autres. Avec : la coopération. Contre : la contradiction, la confrontation.* »¹⁵ Ou encore : « [Le] ‘Tous capables’ (...), c’est un pluriel. (...) Nous sommes capables ensemble de construire du savoir en cherchant. »¹⁶

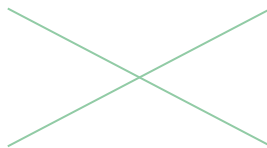
Outre l’accès aux langages fondamentaux et aux savoirs de l’humanité, l’alpha populaire vise le développement de la réflexion, la compréhension et l’action dont la résolution de situations-problèmes fait partie, ce qui, dans les termes des *Balises pour l’alphabétisation populaire* consiste à RÉFLÉCHIR – QUESTIONNER – CHERCHER,

15 GFEN, Définition de l’auto-socio-construction des savoirs que l’on retrouve dans de nombreux documents de l’association, par exemple : www.gfen.asso.fr/images/documents/a3_presentation_gfen.pdf

16 Jean-Louis CORDONNIER, *La naissance de « Tous capables ! » ... et ses malentendus*, in *Dialogue*, n°183, janvier 2022, p. 20.

soit se poser des questions ; développer des attitudes et démarches de recherche et d'analyse critique ; mobiliser et développer, en situation, l'ensemble des processus mentaux que sont l'observation, la comparaison, la classification... et tout ce qui relève de la résolution de problèmes (formulation d'hypothèses, distanciation, mise en relation, prise de décision...)17. C'est le Tou-te-s capables ensemble qui permet cette mise en œuvre de l'alpha populaire par le développement d'une intelligence collective18 mise au service d'un projet émancipateur. Car on le sait : l'émancipation nécessite la résolution de problèmes souvent complexes et l'apport de chacun-e dans un travail collectif est dès lors incontournable.

Et donc : oui, le Tou-te-s capables est un pari pédagogique mais il possède aussi une sérieuse base scientifique. C'est un pari pédagogique non parce qu'il constitue une utopie inatteignable censée nous motiver en tant que travailleur-euse-s de l'alpha mais parce que l'apprentissage est pédagogiquement possible pour toutes et tous. Il nous revient de tout mettre en œuvre pour que tou-te-s soient réellement capables. Et ainsi défier les mécanismes de la reproduction sociale qui voudraient contraindre chacun-e et chaque groupe à rester à la place qui lui a été assignée par son origine ou appartenance sociale. En ce sens, le Tou-te-s capables est aussi un défi philosophique, sociétal et politique au service du changement social.



17 Pour une présentation plus complète, voir : Lire et Écrire, *Balises pour l'alphabétisation populaire*, op. cit., p. 92.

18 Ce qui ne signifie pas qu'il faille s'engouffrer sans discernement dans toutes les techniques d'intelligence collective. Tout dépend au service de quels objectifs l'intelligence collective est mise en œuvre : comme toujours, les objectifs doivent précéder et orienter le choix des techniques qui n'ont aucune valeurs en elles-mêmes.

© Justine CB



Dans le sillon des campagnes précédentes, *Les oubliés du numérique*, est née l'envie d'investir l'espace public pour dénoncer les dictats d'une technologie devenue désormais incontournable. Ainsi, en juin 2023, Lire et Écrire partait en tournée dans huit villes de Wallonie avec son spectacle *Numérique mon amour...* Deux mois plus tard, le 8 septembre, Journée internationale de l'alphabétisation, deux nouvelles représentations réunissaient l'ensemble des participants et des sympathisants à Genappe. Ont suivi une représentation le 10 octobre à Bruxelles lors de la journée de mobilisation contre l'ordonnance *Bruxelles numérique*, et le 17 octobre à Namur à l'occasion de la Journée mondiale de lutte contre la pauvreté.

Une pièce de théâtre itinérante pour dénoncer les dérives du tout numérique

Thandiwe Cattier, Lire et Écrire Communauté française

Afin de donner la parole aux apprenants dans un cadre sécurisant, Lire et Écrire a sollicité le Tof Théâtre, une compagnie spécialisée en art de la marionnette. Une marionnette qui a pu jouer un rôle émancipateur, comme pour Philippe :

« Moi déjà je suis quelqu'un qui est à la base très timide quand il y a pas mal de monde. Cette marionnette me donne, on va dire, comme un petit coup de pouce. Me

dire 'je ne suis pas seul sur scène'. Même si ce n'est qu'une marionnette, c'est comme une personne qui serait à côté de moi. Je prends l'énergie qu'elle dégage pour l'extérioriser alentour. » Philippe Desmet, apprenant à Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

Dans la création du scénario, l'écriture a été collective et s'est basée sur des situations vécues.

Débutées en juin 2022, les journées de rencontre préparatoires ont réuni une soixantaine de personnes de tous âges et de toutes origines. Elles ont ainsi pu raconter leurs déboires quotidiens face aux ordinateurs et services en ligne.

Tout au long des représentations, ces hommes et ces femmes ont montré à quel point ils étaient tous capables de faire entendre leur voix :

*« Quand je suis venue, j'ai vu le projet, ça m'a vraiment plu, je me suis retrouvée dedans avec tous les témoignages (...). Quand je suis sur la scène, j'oublie, je me sens bien, je me sens libre. Et puis je pense qu'avec le théâtre aussi, les gens peuvent comprendre le message qu'on veut donner. »
Marthe Diomande, apprenante à Lire et Écrire Charleroi*

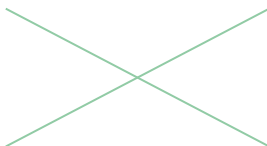
« Je fais du théâtre. Ça prouve justement que c'est pas parce que tu as des difficultés de lecture ou d'écriture que tu ne peux pas le faire. J'y participe parce que ça me fait un bien fou pour m'exprimer. (...) Ça donne une certaine confiance en soi. » Philippe

Avec ces représentations, l'espoir est de faire réfléchir tou-te-s celles et ceux qui foncent tête baissée dans la voie du tout numérique :

« J'espère que cette pièce de théâtre va faire bouger les choses, qu'ils vont comprendre vraiment notre cri de détresse. Je sais que ça va être difficile qu'on nous comprenne mais j'espère vraiment, j'espère... » Marthe



Une vidéo dévoile les différentes étapes du processus créatif. Des premiers témoignages au travail d'écriture, suivi par les répétitions avant l'entrée en scène, elle retrace les coulisses d'une aventure humaine riche de partages et d'émotions. Si vous souhaitez la visionner, vous pouvez contacter Cécilia Locmant à Lire et Écrire Communauté française : cecila.locmant@lire-et-ecrire.be ou en téléphonant au 02 502 72 01.



Pour en savoir plus sur les campagnes
Les oubliés du numérique :
<https://lire-et-ecrire.be/campagnes>



© Lire et Écrire Communauté française

Le « Tous et toutes capables » est un postulat et est donc, en tant que tel, indémontrable. Comment dès lors fonde-t-il l'action et la rend-il possible ? Comment prend-il son sens lorsqu'il est mis en œuvre ? Comment, lorsqu'on s'emploie à le faire vivre pour les autres, rejaillit-il sur soi-même et contribue-t-il à augmenter le pouvoir d'agir ? Comment permet-il d'articuler émancipation individuelle et émancipation collective ? Répondre à ces questions nous permettra de conclure sur la responsabilité de l'école et de la formation des adultes.

Tous et toutes capables : un postulat à faire vivre

Maria-Alice Médioni

Centre de langues, Université Lumière Lyon 2

Secteur Langues du GFEN

(Groupe Français d'Éducation Nouvelle)

Rien n'y fait : les neurosciences ont beau corroborer aujourd'hui la plasticité du cerveau qui invalide la théorie des dons, et la loi de juillet 2013 instaurer désormais en France l'idée que « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* », dans la société et particulièrement dans l'école, la conviction qu'il existe des différences de capacités, d'aptitudes, de talents reste terriblement prégnante.

C'est que l'éducation reçue, subie, est passée par là. Depuis notre âge le plus tendre nous sommes soumis-e-s à des comparaisons continues, renforcées par les notes et les classements à l'école, les commentaires lors des rendus de devoirs où l'on va même, parfois

encore, jusqu'à classer les copies dans l'ordre des notes avant de les restituer à leurs auteur·rice·s, où l'on va féliciter celle-là, reprocher à celui-ci d'avoir copié ou triché, humilier ce dernier avec la phrase lapidaire : « *Toujours fidèle à lui-même !* »

Et puis, il y a la force des évidences, tout aussi implacable que celle qui nous fait constater tous les jours que le soleil se lève à l'est et se couche à l'ouest et que donc, par la force des choses, on serait en droit de conclure, si la science n'était passée par là, que c'est le soleil qui tourne autour de la terre¹ ! De la même façon, il y a les apprenant·e·s « brillant·e·s » et il y a les « laborieux·se·s ». C'est ce que l'on voit, ce que l'on constate, oubliant, d'une part, la leçon de Bachelard – « *Toute vérité nouvelle naît malgré l'évidence, toute expérience nouvelle naît malgré l'expérience immédiate* »² – et que, d'autre part, l'apprenant·e n'est brillant·e que parce qu'il·elle a une avance acquise, le plus souvent dans son milieu familial et qu'en réalité, il fait « briller » l'enseignant·e, ravi·e de vérifier ce qu'il·elle pense être l'effet de son apport, et confirmer sa croyance la plus puissante, celle de l'existence des dons.

Le pari qui nous anime au GFEN, c'est celui du « Toutes et tous capables » assumé depuis le début des années 1980. « *Le GFEN défend, contre l'esprit de fatalité, l'idée que l'Homme est responsable de son histoire ou qu'il peut le devenir. Son pari philosophique du 'Tous capables' postule que chaque enfant, chaque adulte, chaque peuple a des capacités immenses pour comprendre et créer, pour auto-socio-construire un savoir vivant et opératoire. Il fonde une conception de la démocratie qui, à travers des apprentissages solidaires, permet de penser l'homme dans sa*

1 Dans son dernier rapport (2012), la National Science Foundation avance un chiffre assez impressionnant. Un quart de la population des États-Unis pense que le soleil tourne autour de la planète Terre. En Europe, ce chiffre grimpe à 34% ! (<https://www.ginjfo.com/actualites/science-et-technologie/4-europeens-sur-10-pensent-que-le-soleil-tourne-autour-de-la-terre-20140217>). Un autre sondage publié par *Le Monde* (2005) constate que « *l'on se trompe bien plus lorsqu'il y a conflit entre, d'un côté, l'intuition (et aussi probablement les convictions religieuses) et, de l'autre, la science* » et que « *le savoir scientifique peut masquer le savoir 'naïf' mais ne l'efface jamais. Il résiste, reste là, quelque part, dans un coin de notre cerveau, comme s'il ne demandait qu'à ressortir.* » (www.lemonde.fr/passeurdesciences/article/2012/06/24/le-savoir-scientifique-peine-a-s-imposer-dans-les-cerveaux_5986223_5470970.html).

2 Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, PUF, 1934, p. 11, https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/nouvel_esprit.pdf

dimension singulière et sociale. (...) L'Éducation Nouvelle affirme que les valeurs d'émancipation ne peuvent exister que dans des pratiques qui les construisent. Éduquer, c'est s'autoriser et autoriser l'autre à dire 'je' en femme et en homme libres. Éduquer, c'est rendre possible des apprentissages solidaires dans des pratiques de création et de débat culturel et démocratique. L'Éducation Nouvelle élabore et théorise des pratiques dans le champ des savoirs, de la culture et de la création, afin que chacun, avec les autres, agisse sur le monde pour le transformer. »³

Cette formule est celle d'un postulat, c'est-à-dire une « proposition que l'on demande d'admettre comme principe d'une démonstration, bien qu'elle ne soit ni évidente ni démontrée »⁴. Elle demande donc un effort de la part de celui ou celle qui décide d'y adhérer, une rupture épistémologique « contre une connaissance antérieure »⁵ qui se révèle puissante pour l'action et, comme tout principe vigoureux, demande de la vigilance.

Ce postulat est un pari qui fonde l'action et la rend possible

Le postulat en mathématiques, comme en philosophie, est un principe, c'est-à-dire par définition, ce par quoi on commence. Sans lui, on ne pourrait pas agir de la même façon. Selon que l'enseignant·e ou le·la formateur·rice postule que c'est l'inné qui détermine l'intelligence ou que c'est l'acquis, il ou elle agira de façon totalement différente avec ses apprenant·e·s. Et si elle ou il postule, à l'instar d'Albert Jacquard, que l'intelligence est un potentiel et que « au départ (...) [les] gènes sont muets ; ils ne peuvent s'exprimer que grâce aux apports de l'environnement »⁶, son intervention sera davantage soucieuse des conditions de l'apprentissage.

3 [Texte d'orientation du GFEN](http://www.gfen.asso.fr/images/documents/a3_presentation_gfen.pdf), Congrès de Saint-Ouen, 9 juillet 2010, www.gfen.asso.fr/images/documents/a3_presentation_gfen.pdf, p. 3.

4 CNRTL, www.cnrtl.fr/definition/postulat

5 Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1967, p. 17, https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf

6 Albert JACQUARD, *Moi et les autres*, Paris, Seuil, 1983, p. 133.

Comme en ce qui concerne la moralité, chez Kant, le « Tous et toutes capables » est un « *impératif catégorique* »⁷ : inconditionnel, absolu, universel. C'est un fondement qui sert de base à l'action, qui la conditionne et définit son usage : « *Vous, l'éducateur, affronté à la mission de former des êtres humains, vous ne pouvez éviter de choisir : les considérer comme éducatibles, ou les renvoyer à jamais dans les ténèbres. Supposer en eux l'intelligence, toute l'intelligence, ou renoncer à exercer votre mission.* »⁸

Et c'est un pari dans le sens où il y a toujours un risque mais qui, parce qu'on le tient, crée les conditions mêmes de sa réussite.

Ce postulat, indémontrable, ne prend son sens que s'il est mis en œuvre

Comme tout postulat, celui-ci ne peut être démontré. C'est une hypothèse que l'on demande de tenir pour vraie, « *quoi qu'il en soit de sa validation quotidienne par les faits* », écrit Jean-Pierre Astolfi⁹. Et ce n'est pas facile tant la réalité qui nous entoure semble contredire cette proposition, comme on l'a vu pour la rotation de la terre autour du soleil ; tant les apprenant-e-s souvent s'évertuent à nous convaincre du contraire, répétant les mêmes erreurs, peu motivé-e-s à se mettre au travail, ne faisant aucun effort pour comprendre, dit-on communément dans les moments de désespoir ; tant nous pouvons être tenté-e-s de les considérer comme « fragiles » du fait de leur parcours de vie, ou trop éloigné-e-s de la culture de l'école – le fameux handicap socioculturel – ... Et pourtant, adhérer au « Toutes et tous capables », c'est comprendre qu'il faut, chaque jour, opérer cette rupture épistémologique qui nous amène à changer de point de vue et admettre qu'avant tout, il s'agit de questionner notre comportement en tant

7 Emmanuel KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Riga, 1785. Traduction française : http://classiques.uqac.ca/classiques/kant_emmanuel/fondements_meta_moeurs/fondem_meta_moeurs.pdf

8 Philippe MEIRIEU, *Le postulat d'éducabilité en pédagogie*, in *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*, Lyon, Chronique Sociale, 1984, pp. 139-163, http://meirieu.com/ARTICLES/EDUCABILITE_COMPLET.pdf

9 Jean-Pierre ASTOLFI, *La pédagogie différenciée ou, mieux : la différenciation de la différenciation !*, in *Modulo*, n°9, 1998.

qu'éducateur-riche : avons-nous vraiment tout tenté, avons-nous oublié, négligé telle piste, n'est-ce pas notre impatience ou notre insatisfaction qui nous aveugle ? La balle est alors dans notre camp. Et il nous faudra, en plus, accepter la résistance de l'apprenant-e...

Car le paradoxe de ce principe est le suivant : c'est seulement si on le met en œuvre avec toute la conviction qu'il suppose que l'on se donne toutes les chances de le vérifier. C'est un véritable défi à relever. Nous connaissons tou-te-s l'effet Pygmalion qui montre combien le regard porté sur l'apprenant-e peut déterminer de façon implacable son échec ou sa réussite, selon qu'il est chargé de fatalisme ou, tout au contraire, imprégné de la confiance dans les potentialités de chacun-e et de son pouvoir d'« auto-organisation » : *« Ayant dépassé en complexité, de plusieurs ordres de grandeur, toutes les autres espèces, l'homme est devenu, de ce fait même le champion de l'auto-organisation. Ce mot a un sens bien précis : il signifie que celui qui est doté de ce pouvoir développe des processus dont il est lui-même la source. »*¹⁰ Ce que, autrement dit, Léontiev appelle « l'aptitude à la formation des aptitudes » : *« Ce que le cerveau renferme virtuellement, ce ne sont pas telles ou telles aptitudes spécifiquement humaines, mais c'est seulement l'aptitude à la formation de ces aptitudes. »*¹¹

Cette impossibilité à vérifier ce postulat avant sa mise en œuvre nous prémunit contre toute attitude incantatoire ou manipulatrice. Il serait vain, voire même dangereux, de déclarer les apprenant-e-s toutes et tous capables en espérant les en convaincre par le discours et des accents convaincus, ou par une validation « émerveillée » de leurs résultats, quand bien même ils seraient dus à un travail bien sommaire... La validation de ce postulat ne peut se faire que par le sujet apprenant lui-même, vivant des défis et reconnaissant le progrès accompli : *« La confiance en soi se fortifie dans les épreuves, grâce aux obstacles surmontés, dans le sentiment réitéré de victoires sur l'impossible... Y compris jusqu'à l'expérience jubilatoire de la pensée. En effet, pas d'apprentissage véritable qui ne ménage un*

10 Albert JACQUARD, op. cit., p. 136.

11 Alexeï N. LEONTIEV, *Le développement du psychisme. Problèmes*, Paris, Éditions Sociales, 1976, p. 248.

moment de recul réflexif permettant une ressaisie de l'objet, une mise à jour des procédures intellectuelles : bien que n'ayant pas réussi la tâche, je peux néanmoins réussir l'activité, comprendre l'essentiel, 'tirer leçon' de l'expérience... »¹²

Ce postulat, lorsqu'on s'emploie à le faire vivre pour les autres, rejaillit sur soi-même et contribue à augmenter le pouvoir d'agir

Ce postulat agit comme un boomerang. En tout cas, c'est ainsi qu'il a agi sur moi. Pressée de postuler mes apprenant-e-s comme des sujets capables, riches de potentialités, et qu'« *il n'y a pas de fatalité, autrement dit, pas de limite au développement mental d'un individu* »¹³, je me suis trouvée obligée de penser autrement mon action d'enseignante. Il me fallait renoncer aux discours bienveillants, paternalistes et à la recherche vaine de la « bonne » thématique « motivante » et des « bons » exercices d'application destinés à « fixer » les leçons. D'autant, que, puisqu'il-elle-s étaient « infiniment capables », il n'était plus possible de servir aux apprenant-e-s des connaissances parcellaires, strictement utilitaires et manquant singulièrement de saveur. Il fallait élever l'ambition et creuser les contenus pour les leur proposer, en les rendant accessibles, sans les dénaturer. Il me fallait passer à l'invention de situations d'apprentissage susceptibles de mettre au jour ces potentialités, de faire qu'il-elle-s les exercent et puissent constater qu'il-elle-s étaient capables de comprendre, d'apprendre et de progresser. Je me suis ainsi découvert des aptitudes à l'imagination, la création, l'invention que mon parcours scolaire et universitaire, même « réussi », ne m'avait pas permis de reconnaître de la même façon.

12 Jacques BERNARDIN, *Tous capables ! Du pari éthique à la loi d'orientation*, Journée de formation des professeurs stagiaires du second degré à l'Académie de Rennes, ESPE de Rennes (et Brest), 27 mars 2014, www.gfen.asso.fr/m/touscapables_jacques_bernardin_2014

13 Alexei N. LEONTIEV, cité par : Lucien SÈVE, *Les « dons » n'existent toujours pas*, in GFEN, *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, Paris, La Dispute, 2009, p. 30, note 17.

Ce postulat permet l'articulation entre émancipation individuelle et émancipation collective

Sans doute, faudrait-il ajouter à notre « slogan » un mot essentiel : « Toutes et tous capables *ensemble* ».

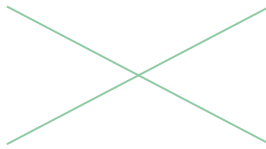
Tout comme l'enfant ne peut se développer que dans l'interaction avec les autres, le « Toutes et tous capables » doit se penser collectivement. L'enfant est, en effet, un être génétiquement social impuissant à sa naissance, dans une dépendance totale à l'égard d'autrui, pour les conditions mêmes de sa survie. C'est du groupe que l'individu reçoit le matériel – l'outillage mental – nécessaire à son développement. De la même façon, le sentiment d'être capable se construit également dans la reconnaissance et la validation mutuelles, par les autres et par soi-même. C'est un apprentissage nécessaire, d'ordre politique, de la capacité d'agir et de se transformer pour chaque individu, et avec les autres, de ressentir comme insupportable que quelqu'un·e soit laissé·e sur le bord de la route, de refuser la fatalité et la résignation, de transformer le monde qui nous entoure.

La responsabilité de l'école et de la formation des adultes

Tant l'école que la formation des adultes ont un rôle à jouer dans cette prise de conscience : « *Les limites du développement intellectuel dépendent en effet de la manière dont une culture aide un individu à utiliser le potentiel intellectuel qu'il peut posséder.* »¹⁴ Refuser le postulat du « Toutes et tous capables », c'est céder à la fainéantise de celles·ceux qui pensent que tout est joué d'avance et qui, à leur insu, révèlent la vanité de leur action et le peu d'estime qu'elles·ils ont en réalité de leurs propres capacités à transformer les choses. Faire sien le pari du « Toutes et tous capables »,

14 Jérôme BRUNER, *The Relevance of Education*, New York, W. W. Norton, 1971, p. 52. Cité par : Britt-Mari BARTH, Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique, in *Communication et langages*, n°66, 4^e trimestre 1985, pp. 46-58, www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1985_num_66_1_3656

c'est assumer une responsabilité : tout à la fois élever le niveau d'ambition pour les apprenant·e·s et pour soi-même, renoncer à la toute-puissance et à l'exclusion, et affirmer le fait que nous avons à faire cause commune. C'est une attitude qui relève de l'éthique, l'objectif n'étant pas de « rendre compte de la réalité, mais de la transformer »¹⁵... collectivement.



15 Jean-Pierre ASTOLFI, op. cit.

© Lire et Écrire
Communauté française



Le « Tous capables » est un défi ! Il renvoie l'apprenant à son histoire dans le savoir tout en refusant de la considérer de manière fataliste et déterministe : « Ce serait son sort à lui, il n'y peut rien, c'est la nature qui l'a voulu », entend-on ici et là. Ce défi implique de l'inventivité pédagogique, *pour faire autrement* certes, mais aussi la nécessité de « déconstruire » des postures périmées, souvent acquises au cours de formations initiales. Du côté du formateur, de la formatrice, c'est un pari qu'ils se lancent. Ils tenteront par différents moyens de le relever, ici avec bonheur, là parfois avec un sentiment d'échec. Ils refusent une supposée inégalité des sujets et des expériences. En ont-ils les moyens ? Personne ne le sait encore, mais ils agissent. Le « Tous capables » fait de la notion de *parité dans le savoir* une pierre d'angle en humanité.

Le « Tous capables », c'est toute une histoire !

Michel Neumayer, enseignant et formateur d'adultes
GFEN Provence et Lien International d'Éducation Nouvelle

Dans cet article, j'aborderai la question du « Tous capables » à partir de la réflexion du philosophe Paul Ricœur. Je la mettrai en relation avec un travail que je mène depuis un an avec un adulte, Mourad, « en situation d'illettrisme ». Diverses réflexions me viennent à l'esprit à le voir d'un côté renouer avec le *lirécrire*, de l'autre à entrer dans le monde des ordinateurs et du numérique. Je terminerai

par un retour sur une animation plus ancienne conduite en 2007 avec un groupe mixte (apprenants et formateurs) de Lire et Écrire à Saint-Vaast (La Louvière).

Mon fil rouge sera de penser une double émancipation : celle de l'apprenant d'un côté, celle du formateur de l'autre. Le « Tous capables » est une affaire complexe, une traversée commune faite ici de joies, là de souffrances parfois, mais surtout un travail en profondeur sur soi !

Le « Tous capables » : une histoire toujours singulière

Construire une relation de confiance

Voici l'histoire de Mourad.

Mourad est arrivé d'Afrique du Nord à Marseille en 1968 à l'âge de dix ans. Je l'ai rencontré dans le contexte d'une association qui, depuis 2001¹, travaille avec des personnes dites « en situation d'illettrisme ». Mourad a comme plusieurs autres personnes eu la possibilité de produire une manière de récit de vie (j'y reviendrai). Il travaille dans la même ville que moi et une rencontre amicale a fait que nous avons décidé de reprendre ensemble le chemin du *lirécrire*.

Mourad est porté par un désir de savoir qui, au fil des années, lui a permis de devenir agent technique de la Ville (nettoyage, entretien des espaces publics), mais aussi citoyen apprenant qui fréquente le Centre régional Ressources Illettrisme (CRI). Il est par ailleurs pompier volontaire. Il a participé au sauvetage de personnes dans le contexte d'un effondrement d'immeubles insalubres dans la grande ville voisine. Il dispose de nombreux savoirs techniques et humains : intervention de secours sur la route, conduite d'engins, relations au travail.

Qui suis-je pour m'être engagé dans cette aventure avec lui ?

Mourad ne sait pas que, pendant de nombreuses années, j'ai enseigné les langues en lycée et collège. Que j'ai travaillé dans la formation d'adultes. Que je porte depuis très longtemps en moi les

¹ www.chainedessavoirs.org

idées de l'Éducation Nouvelle². Mourad ne le sait pas vraiment, mais il me fait confiance. Il subodore, il pressent beaucoup de choses.

D'où cette question inspirée du *paradoxe de la poule et de l'œuf* : comment en tant qu'apprenant vivre une relation de confiance qui s'installe sans autres indices, pourtant ? Comment en tant que formatrice ou formateur en alpha installer ce climat de confiance quand on prend un groupe en charge ? Quels gages donner ? Si je paraphrasais Jean-Jacques Rousseau, je dirais : faisons confiance afin que la confiance vienne !³

Une autre approche de « l'estime de soi »

« *Autrefois j'étais moins sûr de moi. Quand on se moque maintenant de moi, j'en ris moi-même.* » Mourad, mai 2023

Le chemin vers le « Tous capables » de l'apprenant échappe souvent au formateur. En tant que professionnel, il a besoin de repères théoriques. La typologie du philosophe Paul Ricœur que j'évoque ci-dessous n'est pas un prêt à l'emploi pédagogique. Elle met la question de la dignité humaine au centre. Elle peut configurer *une démarche pour l'action*. Elle peut aider à restaurer l'image de soi, à réparer le vivant.

Face aux pédagogies technicistes, Ricœur envisage cinq chemins à emprunter : « (...) je considère tour à tour la capacité de dire, celle d'agir, celle de raconter, à quoi j'ajoute, l'imputabilité et la promesse. »⁴ « *Pouvoir dire* » renvoie à la production d'un discours sensé, adressé à quelqu'un. « *Pouvoir agir* » renvoie à la capacité de produire des événements, pas simplement « ce qui arrive » mais quelque chose qui introduit de la contingence, de l'incertitude, de l'imprévisibilité. « *Pouvoir raconter* » cherche à rendre les événements lisibles et intelligibles. « *L'imputabilité* », de nature morale, fait de l'agent humain l'auteur véritable de ses actes, responsable et susceptible de s'attribuer une part des conséquences de l'action. « *La promesse* » signifie que le sujet s'engage dans sa parole : il fera demain ce qu'il dit aujourd'hui. La promesse limite l'imprévisibilité du futur.

2 Voir : https://www.gfen.asso.fr/presentation_gfen/texte_d_orientation

3 « *Faites-en vos égaux, afin qu'ils le deviennent !* », disait Rousseau.

4 Paul RICŒUR, Devenir capable, être reconnu (voir références complètes en fin de texte).

Nourrir « l'estime de soi », un processus de nature collective

Non, les sujets ne vivent pas seuls ! « *Pouvoir dire* » ? Le discours est adressé à une personne supposée capable d'entendre, de questionner, d'entrer en dialogue. « *Pouvoir agir* » appelle des interactions avec d'autres acteurs, qui peuvent nous rejoindre ou nous empêcher. « *Pouvoir raconter* » : tout récit suppose des protagonistes dans une intrigue, mais aussi des auditeurs. « *L'imputabilité* » nous rend responsable devant autrui ; plus étroitement, dit Ricœur, « *elle rend le puissant responsable du faible et du vulnérable* ». « *La promesse* » appelle un témoin qui la reçoit et l'enregistre. « *Cette mutualité n'est pas donnée spontanément* », ajoute-t-il. « *L'idée de lutte pour la reconnaissance est au cœur des rapports sociaux modernes.* »

Du dire au faire

L'exemple de Mourad et les réponses que je donne à sa demande, je sais, n'ont rien d'extraordinaire. C'est la philosophie et le débat anthropologique autour du « Tous capables » qui le permettent.

Ainsi, avec Mourad, nous avons commencé par revenir sur son récit de vie. Il me le lisait à voix haute et me le commentait. Mon idée était que nous allions peut-être le poursuivre mais, au départ, cela ne me semblait pas encore possible, il me fallait préalablement aborder avec lui d'autres questions :

- Aborder la fluidité de sa lecture, penser au rythme de la phrase, voir à quoi servent les signes de ponctuation, lancer le texte vers le ciel, le rendre audible à la voisine d'en face.
- Travailler parallèlement sur un support « presse ». Comprendre l'organisation du journal local, le paratexte, les questions de pagination, le rubricage. Trouver rapidement des informations telles que la météo, le programme de télévision. Lire le récit du match de foot de la semaine passée.
- Travailler un texte littéraire à partir d'une page de *Mondo* de Jean-Marie Le Clézio⁵. « Construire le sens » : lire le texte, certes, mais aussi dessiner la scène, repérer les indices (de temps, de saison, de température).

5 J.M.G. LE CLÉZIO, *Mondo et autres histoires*, Gallimard, 1978. Voir par exemple : www.babelio.com/livres/Le-Clézio-Mondo-et-autres-histoires/20875

- Répondre à sa demande de faire des dictées et entrer dans le fonctionnement d'un manuel de grammaire.

Un outil change la donne

Mourad a accès depuis peu à un ordinateur. L'outil lui ouvre de nouveaux possibles :

- La transposition sur écran du récit de vie qu'il a fait est un premier contact avec la notion d'ordinateur et avec son fonctionnement (clavier, etc.). Avec la découverte de b.a.-ba tels qu'enregistrer un fichier, le stocker au bon endroit, le retrouver, c'est la notion d'archive numérique qui se construit peu à peu.
- Le travail sur une page de *Mondo* conduit à rechercher sur le web qui en est l'auteur, où il est né, qu'est-ce que le prix Nobel, où se situent les Mascareignes où il est né. À les comparer avec l'Afrique du Nord où est né Mourad. Nous voyageons.
- L'expérience de pompier de Mourad nous amène à inventorier et nommer l'équipement que contient un camion de secours, à chercher sur le site de la Ville pendant combien de mois l'accès aux collines de Marseille est possible et à partir de quand il est interdit. C'est une manière de nous relier au proche, à la ville.
- La dictée sur Ellis Island que Mourad choisit au hasard (!) nous conduit à comprendre qui a construit la statue de la Liberté, qui étaient ces migrants venus d'Europe, pourquoi une famine en Irlande à la fin du 19^e siècle, quelles famines sévissent encore aujourd'hui dans le monde. C'est un peu d'histoire qui surgit.

Je veux insister...

Insister sur le « Tous capables » comme un des registres du travail de formation où **la construction de sens est essentielle** :

- sens du travail avec une attention aux outils (papier, journal, livres, manuels, etc.) mais aussi avoir un cahier, un répertoire, un lieu où travailler ;
- implication du sujet dans son histoire ancienne et actuelle ;
- découverte de la navigation sur le web : comment discerner le vrai du faux, le message publicitaire de l'information factuelle ; comment nous méfier de notre crédulité, ne pas livrer nos données personnelles...

Insister en pédagogie sur l'**autorité éducative**, celle que décrit Philippe Meirieu, dont « *l'enjeu est de proposer aux jeunes [et aux adultes] des formes d'engagement qui leur permettent d'adhérer sans s'aliéner* »⁶, ce double mouvement d'attachement et de détachement qui va avec l'idée d'émancipation.

Insister sur la nécessité de **se défaire de la norme scolaire**. À quoi sert une dictée ? À compter le nombre de « fautes » ou le nombre de mots justes ? À recevoir une note ou à tenir un carnet de mots nouveaux, de verbes qu'on apprend à orthographier, à conjuguer pour les utiliser dans les temps présent, passé, futur, etc. ?

Insister sur l'intérêt de construire **ses savoirs à travers des projets**. Mourad intervient de plus en plus dans des colloques, se forme à intervenir en direction de la presse, d'acteurs du champ social, d'étudiants et d'enseignants. Il développe par le faire ce que Ricœur appelle de ses vœux : la capacité de dire, d'agir, de raconter, ainsi que l'imputabilité et la promesse.

« On se pose plein de questions. À la presse, on répond ouvertement. On ne se cache pas. C'est sans trucage. »
Mourad, mai 2023

Le « Tous capables » : voir et se penser dans le monde

« *Celui qui voit ne sait pas voir. Cette présupposition traverse notre histoire, de la caverne platonicienne à la dénonciation de la société du spectacle. (...) L'émancipation du spectateur, c'est l'affirmation de sa capacité de voir ce qu'il voit et de savoir quoi en penser et quoi en faire* », dit Jacques Rancière dans *Le spectateur émancipé*⁷.

Bref récit d'un stage mixte à Lire et Écrire : 15 apprenants, 15 formateurs rassemblés à Saint-Vaast⁸. Une expo se tient à Mons. Son sujet : *Sisyphé, le Jour se lève*. L'info reçue est très attrayante.

6 www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/criseautorite.htm

7 Pour les références de l'ouvrage, voir la bibliographie p. 58.

8 Voir : Les membres de l'association *L'illettrisme, osons en parler*, Odette et Michel NEUMAYER, « *L'illettrisme, on en parle nous-mêmes* », un colloque d'apprenants qui a notamment permis de dire qui on est et d'où on vient, in *Journal de l'alpha*, n°166, novembre 2008, pp. 56-65, www.lire-et-ecrire.be/ja166

Le musée propose une visite guidée pour une quinzaine de personnes avec un accompagnement à la clé. Or, nous sommes 30. Que faire ?

Il apparaît rapidement que les formateurs, soucieux peut-être d'organiser une visite plus tard avec leurs propres apprenants, souhaitent la visite guidée. Le groupe des 30 personnes se scinde donc en deux. Odette Neumayer et moi nous retrouvons avec les apprenants.

Nous mettons très vite en place un atelier un peu improvisé, appelé *Au musée*. L'une des consignes proposées aux apprenants : « Réalisez quelques sketches d'une minute autour de ce qui se passe dans un musée. » Étonnement ! Ils ne sont pour beaucoup jamais allés dans un musée mais ils savent tout ce qui s'y passe : la surveillance des gardiens surtout en présence d'enfants ou d'adultes des classes populaires, l'obligation de ne pas franchir certaines marques au sol, de ne pas toucher les œuvres ou de trop s'en approcher, la possibilité de prendre des photos, d'acheter un livre, de boire un café.

Dans ce moment, quel bonheur de les observer se déplacer dans ce lieu sans contrainte, de les voir s'arrêter plusieurs fois de suite devant une même vidéo, de les voir s'approcher des photos. Celles-ci représentent « une vie humaine » en 100 photos prises année après année, en particulier : du bébé qui naît à l'ado qui se cherche, puis à l'adulte dans la vie active, souvent aussi parent, et, pour beaucoup, en charge du ménage et de la cuisine ; de la tendre enfance à l'avancée dans l'âge et à la mort. Certains participants finissent par se placer eux-mêmes devant tel ou tel personnage du même âge qu'eux, se prennent en photo et se comparent. Étonnement de voir ce qui s'imprime sur les visages, surtout référés à l'appartenance de classe marquant ses empreintes sur les corps. D'autres scrutent les sculptures anciennes, leurs yeux attirés par divers aspects (y compris les plus intimes !).

À nouveau tous rassemblés sur notre lieu de formation, il apparaît que les uns sont devenus plus sachants et savants (mais fatigués d'avoir écouté), les autres émoustillés, curieux, ravis d'avoir fait une expérience en tous points inattendue : un « Tous capables » qui remplit les cœurs.

Si l'émancipation du sujet, c'est l'affirmation de la capacité de chacun et chacune de voir ce qu'il voit, de savoir quoi en penser et quoi en faire, il y avait là deux projets différents, deux usages de soi dont les enjeux diffèrent tout autant !

En guise de conclusion

Le « Tous capables » traverse en sourdine la pensée pédagogique du 20^e siècle. Le terme apparaît tard, mais autour de lui ce sont des conflits de type politique et idéologique qui se mènent. De quelle société voulons-nous : stratifiée, égalitaire, solidaire ? De quelle pédagogie voulons-nous : un ensemble de pratiques qui devraient mener prioritairement à l'emploi ? De quelle éducation parlons-nous ? De quelle culture ? De quel respect des êtres humains ? De quel épanouissement de toutes et tous ? De quelle émancipation ? Ces débats sont plus que jamais d'actualité⁹. On y rencontre l'Éducation Nouvelle, mais aussi la Pédagogie Institutionnelle (PI), ou encore la pédagogie de Paulo Freire et d'autres mouvements liés à la décroissance, à la culture de paix, à l'action autour du climat, à la lutte contre les discriminations, aux droits humains, chaque fois qu'est mis au centre un projet de société humaine plus juste et moins prédatrice.

« Il faut oser. On apprend à n'importe quel âge.
Je continue » Mourad, mai 2023

Le « Tous capables » est tout sauf une évidence, disais-je en introduction. Il oblige à déconstruire la logique des pratiques de formation usuelles, à questionner les choix que nous faisons en tant que formateur, à accompagner autrement les apprenants, à les emmener là où apprendre peut redonner du plaisir, susciter de l'inventivité en chacun, restaurer une estime de soi meurtrie par les exclusions vécues parfois depuis si longtemps. Il fait de nous des arpenteurs des longues durées.

⁹ Voir : www.convergences-educnouv.org

Bibliographie conseillée

Michel BARAËR, Michel NEUMAYER, Sophie REBOUL, Etiennette VELLAS (coord.), *L'Éducation Nouvelle. Répondre aux défis éducatifs et sociaux de notre temps*, Chronique Sociale, 2022

Henri BASSIS, *Des maîtres pour une autre école. Former ou transformer ?*, Casterman, 1978

GFEN (ouvrage collectif), *L'échec scolaire. Doué ou non doué ?*, Éditions Sociales, 1974

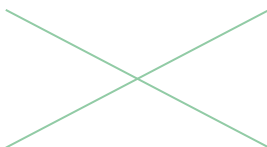
GFEN (ouvrage collectif), *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*, La Dispute, 2009

Jacques RANCIÈRE, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation*, Fayard, 1987

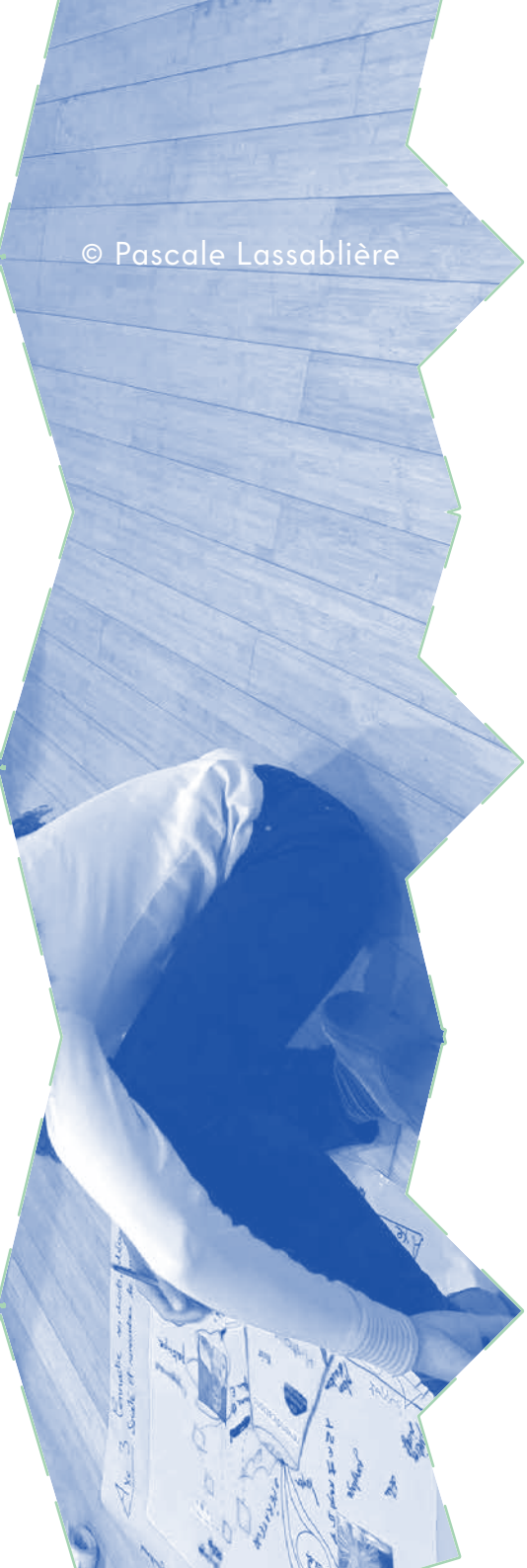
Jacques RANCIÈRE, *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, 2008

Paul RICCEUR, *Devenir capable, être reconnu*, in *Revue Esprit*, n°7, juillet 2005, www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_1152AB.pdf

Anne VINÉRIER, *Entreprendre de réapprendre en situation d'illettrisme*, L'Harmattan, 2018



© Pascale Lassablière



L'écriture est un outil parmi d'autres à disposition de l'être humain pour tenter de comprendre et de faire comprendre les pensées qui le travaillent, les visions de ce qu'il perçoit du monde et de lui-même. Cependant, l'écriture souffre tellement de comment elle est apprise, son aspect technique est bien souvent privilégié par rapport au pouvoir de penser et de dire qu'elle nous donne. Nous le constatons régulièrement dans notre pratique d'animatrices d'ateliers d'écriture. Alors comment mettre des professionnel·le·s en cheminement dans et avec l'écriture quand ils se trouvent contraints et à l'étroit dans un cadre administratif précis ou pris par le manque de temps ? Et comment aborder avec eux ce pouvoir que donne l'écriture ?

« Mon asbl, mon archipel » *Tous capables de penser l'association*

Anne Ferrard, écrivaine et animatrice d'ateliers d'écriture
Pascale Lassablière, animatrice d'ateliers d'écriture
et créatrice des Ateliers Mots'Arts

Le point de départ

En mars 2021, la régionale de Lire et Écrire Bruxelles, dans le cadre de sa mission de Centre régional pour le développement de l'alphabétisation et du français pour adultes (CRÉDAF), nous sollicitait pour un accompagnement des associations bruxelloises reconnues en Cohésion sociale dans la rédaction de leur demande

d'agrément pour les cinq années à venir. Ces associations œuvrent dans de nombreux domaines : écoles de devoirs, alphabétisation, soutien à la parentalité, lutte contre les discriminations, interculturalité, citoyenneté, et bien d'autres. La demande était plus précisément de soutenir les équipes (directions, coordinations pédagogiques, actrices et acteurs de terrain...) dans la formalisation de leur travail et l'argumentation de leurs choix professionnels pour organiser l'action.

Parfois la forme et le langage des formulaires parlent peu aux acteurs de terrain. Ils sont perçus comme fastidieux et génèrent un grand stress car les enjeux sont grands, liés aux moyens financiers et aux emplois, et souvent la survie de l'association en dépend. Près de 80 associations ont manifesté un intérêt pour la proposition d'accompagnement. Dès lors, nous avons réfléchi à un module qui pourrait se répéter afin de pouvoir les accueillir toutes, en plusieurs groupes.

Au-delà du formulaire, viser une écriture qui porte l'action collective

Nous voulions proposer quelque chose qui (re)donne confiance en l'écriture, particulièrement celle du travail, que cette écriture injustement qualifiée de « littérature grise » se pare des couleurs subjectives qui font l'identité de chaque lieu, de chaque équipe, de chaque histoire d'association. C'était un défi, et il nous a plu. Cette aventure a été sans doute l'une des plus riches de notre expérience d'animatrices d'ateliers d'écriture.

Nous avons commencé par lire les textes de référence, à savoir le décret Cohésion sociale et son arrêté d'exécution¹. Il nous fallait penser un pont entre le langage froid du cadre administratif et l'expression de la pratique quotidienne, chaleureuse, navigant dans les essais-erreurs pour construire du lien et de l'humain. Autrement dit, que les participants osent raconter leur action

1 Décret du 30 novembre 2018 et arrêté d'exécution du 20 juin 2019, publiés respectivement au *Moniteur* les 26 février et 18 juillet 2019 : https://etaamb.openjustice.be/fr/decret-du-30-novembre-2018_n2019010696.html et <https://etaamb.openjustice.be/fr/arrete-de-la-commission-communautaire-francaise-du-20-n2019041434.html>

avec leurs mots et qu'ils puissent les associer avec les questions jargonisantes du formulaire.

Assez rapidement, nous avons pensé à Édouard Glissant, le philosophe martiniquais de la pensée archipélique et du *Tout-monde*². Un penseur clé pour celles et ceux qui s'intéressent aux pratiques de l'Éducation nouvelle³.

Ce concept nous parlait car les associations travaillent à la fois en relation avec un quartier mais aussi en évoluant dans la prolongation d'une histoire (parfois très longue). Elles agissent en loyauté à des valeurs, avec engagement, tout en étant prises dans le monde et ses mouvances. Leur action, elles la portent avec des moyens humains, financiers, matériels, et avec des désirs et projets nourris par un imaginaire collectif. Cette vision de l'archipel allait nous permettre de travailler la représentation de l'association dans sa globalité et sa complexité, en tenant compte de ses relations et contraintes multiples et particulières.

Nous avons décidé de proposer aux participants de travailler à partir d'un extrait d'une conférence d'Édouard Glissant sur la pensée archipélique – l'archipel comme système, les îles étant reliées les unes aux autres tout en étant séparées. À distance du jargon technique, Édouard Glissant a fait le choix de la poésie pour s'exprimer, ce qui n'enlève rien à son pouvoir d'analyse fine et rigoureuse. Un choix de mots qui est aussi politique, car il s'agit bien de **penser le monde**, à partir des détails qui le constituent tout en sachant que l'on n'a jamais fini de faire le tour de « son monde », pour nous celui de l'association. Ce qui nous suggérerait une autre idée forte : lutter contre une pensée globale et uniformisante du monde, comme s'il était fait d'un bloc dans lequel l'originalité des lieux se perd dans une vision dominante.

Nous voulions aussi lutter contre l'idée que, dans les associations, il faudrait une personne chargée d'écrire pour les autres les rapports et formulaires, traduisant en langage formaté et administratif ce

2 Voir : www.edouardglissant.fr/penseearchipelique.html et www.edouardglissant.fr/toutmonde.html

3 Voir par exemple l'atelier d'écriture imaginé par Odette et Michel Neumayer, s'inspirant de la pensée d'Édouard Glissant : *La poésie même du chaos-monde*, <https://lelien.org/wp-content/uploads/2016/05/O-M-Chaos-monde.pdf>

qui se vit dans les groupes, dans les évènements, les projets... comme si cette écriture était du domaine de celle ou celui qui en aurait les compétences et le savoir, et comme si cette activité d'écriture ne pouvait pas faire partie de la vie des groupes.

Écrire ce qui se vit dans l'association, c'est se donner la chance de prendre conscience de son parcours, questionner son histoire, apporter une pierre à son devenir. Ce qui nous intéressait, c'était d'éveiller ou de réveiller le désir d'écrire ce récit, et de donner les moyens à toutes celles et ceux qui font vivre les associations – membres du personnel, publics, volontaires, membres du conseil d'administration – de participer pleinement à cette écriture. Nous voulions un dispositif simple, mais qui ne renonce pas à la complexité, quelque chose qui soit efficace et jubilatoire, et enfin, quelque chose qui donnerait envie aux professionnels de le proposer à leur manière dans leur groupe de formation et/ou à leur équipe. *Mon asbl, mon archipel* : un titre poétique, à la fois mystérieux et surprenant pour évoquer la Cohésion sociale, qui propose une image claire, celle de l'archipel.

Nous disant qu'il est plus facile de défendre un dispositif dans son équipe quand on l'a vécu à deux, chaque association était invitée à mandater deux travailleurs, dans la mesure du possible, pour participer au module. Et puis venir à deux, c'était déjà ouvrir la porte à la confrontation de points de vue différents.

Un dispositif sur trois journées

Les participants travaillent en groupes de 4 ou 5. À chaque table 2 ou 3 associations sont représentées ; parfois elles se connaissent, parfois pas. Chaque module regroupe une dizaine d'associations.

Jour 1 : L'association vue du ciel pour en avoir une vision globale

- Les participants réalisent deux constructions de l'asbl-archipel :
- Une première où chaque association liste tout ce qui la compose *en ratissant large* : locaux et objets, moyens, valeurs... Puis ces éléments sont rangés dans 5 enveloppes, métaphores de l'archipel et de ses îles. Chaque enveloppe a un nom : Histoire (l'histoire de l'association), *Engagement* (ses fondements), *Paysages* (son implantation géographique), *Économie* (son fonctionnement, ses

charges, ses soutiens, ses partenariats). La cinquième enveloppe est prévue pour des éléments autres.

- Une deuxième construction se fait plastiquement : sur une affiche, par collage, en injectant des éléments de sa réalité associative (extraits de rapports, photos d'activités...).

En fin de journée, on commence à se frotter au jargon administratif.

Jour 2 : Faire parler les îles

Il s'agit pour les participants de voyager dans les îles et de fabriquer ainsi du récit (une matière de base qui sera utile par la suite au moment de compléter le formulaire).

Pour chacune des îles, une forme d'écriture est explorée :

- L'île *Histoire* : un récit narratif : *Il était une fois l'asbl...*
- L'île *Paysage* : un texte descriptif pour un guide cartographique fictif des associations bruxelloises.
- L'île *Économie* : une liste non exhaustive de termes s'y rapportant que nous faisons de manière jubilatoire et non exhaustive.
- L'île *Engagement* : une interview d'une personne en lien avec l'asbl (bénéficiaire, membre fondateur, membre du personnel, volontaire, personne qui vend des sandwiches dans le magasin d'en face).

Lecture croisée des productions

C'est une pratique que nous utilisons sous différents formats tout au long de la formation et qui permet aux participants de donner et de recevoir des questions, suggestions, remarques des collègues et comparses en présence – tous engagés dans des asbl aux objectifs humains similaires, et soumis aux mêmes craintes et contraintes. Ces apports sont essentiels et soulignent l'importance de l'échange entre pairs, le besoin de reconnaissance et le désir de se retrouver dans un climat coopératif soutenant et non jugeant.

Complexifier, revenir à une vision globale

L'archipel est situé dans une mer, un océan.

On revient à la représentation plastique du premier jour que l'on complexifie en s'appuyant sur la métaphore des courants marins, les chauds, les froids, les tourbillonnants, les soutenant, les soumis aux vents contraires... sachant que l'archipel est ancré dans une mer nommée « Cohésion sociale ».

Jour 3 : Faire le point et préparer la suite

On construit un visuel pour se représenter l'association du point de vue de l'activité. On revient à quelque chose qui se rapproche du format administratif du formulaire.

Sur une grande affiche, ce visuel est divisé en 4 parties :

- Les **activités** en cours et celles qui sont en prévision (tout ce qui fait la vitrine de l'association en quelque sorte).
- Les **objectifs** annoncés et ceux qui sont invisibles (ceux qui n'entrent pas forcément dans la demande exprimée dans le formulaire, mais qui sont bien présents).
- Les **publics** : ceux qui viennent à l'association et ceux que l'on aimerait voir venir, ceux qui sont visés par le décret Cohésion sociale.
- Les **tensions** que provoque cette vision de l'association, l'impact de cette vision et des tensions qui en résultent sur le travail.
- **L'évaluation** : afin de porter un regard analytique sur l'association du point de vue de ses activités, nous proposons aux participants d'écrire un article pour un journal spécialisé, une année après avoir obtenu l'agrément. Sans surprise, ils y parlent de leur cadre de travail où les injonctions des pouvoirs subsidiaires sont bien présentes.



Pour conclure

Nous avons animé ce module à neuf reprises, ce qui signifie que nous avons touché environ 80 associations et une centaine de participantes et participants aux fonctions très variées : encadrement (direction, coordination) et terrain (animation, formation).

Nous avons cherché à faire vivre l'écriture en espérant l'avoir émancipée d'un regard jugeant et discriminant, en amenant les participants, par le partage de textes notamment, à se sentir capables de l'explorer dans leur propre univers de mots, de styles, de formes. « On écrit pour être lu », dit-on souvent dans nos ateliers. Nous avons cherché à faire vivre un moment intense, quelque chose qui renforce l'estime de soi dans sa capacité à penser son travail et à partager cette pensée.

Voici quelques paroles de participant-e-s sur le pouvoir de l'écriture tel qu'il a été expérimenté lors de la formation :

- « [L'écriture] permet de déprogrammer le cerveau, de se réapproprier les notions, les concepts, pour retrouver un sens par rapport au terrain. »
- « [Elle] aide à repenser le mot. »
- « C'est un challenge. »
- « C'est un puissant outil. »
- « L'imaginaire, ça libère la plume ! »
- « Ici j'ai appris à me libérer : une consigne ça s'interprète toujours, et je peux même la contourner ! »
- « C'est un luxe cette formation. Quand il faut écrire, d'habitude je rôle, mais dans cette configuration collective, c'est tout différent. On se retrouve entre professionnels d'un même secteur, on se rencontre par l'écriture et j'apprécie de passer par tous ces styles, du narratif au dialogue, tout cela rend le module très vivant. »

Les participant-e-s ont aussi bien perçu en quoi le dispositif de formation que nous leur avons proposé leur a permis de mieux connaître le projet de leur association, de le réfléchir et de le formuler avec leurs propres mots :

- « Avec l'île Histoire, on voit d'où on vient, et comment est née l'asbl » (une participante nouvellement embauchée).
- « On sort des cases dans lesquelles on se sent obligé de se ranger, du coup, on voit ce qu'on fait différemment. »
- « J'ai l'impression qu'on est en train de déjargonner la manière de dire notre travail, et ça fait du bien de pouvoir utiliser nos mots à nous. »
- « On ne prend pas le temps habituellement d'écrire et de penser notre travail. On écrit ce qu'on nous demande pour un formulaire, mais là c'est différent, on s'arrête pour faire le point. »

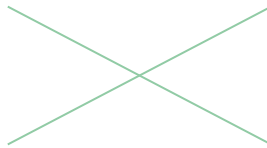
Ce vécu d'écriture libérée et partagée constituera une ressource pour rédiger leur demande d'agrément à la Cohésion sociale – « [C'est] une expérience joyeuse, qui servira de carburant au PCS⁴ » –, même si certain·e·s n'ont pu s'empêcher d'y voir deux logiques différentes, voire de ressentir une certaine frustration face aux limites posées par l'Administration :

- « En venant à cette formation, j'avais peur que cela soit fort axé sur le Plan quinquennal si formel, mais en fait cette écriture témoigne de l'engagement humain, et j'en ressors fière et nourrie. »
- « Je me demande si ce qu'on écrit ici va nous servir pour remplir le formulaire du Plan quinquennal, on est toujours limité dans le nombre de signes. Et puis on ne sait pas trop à quelle sauce on va être mangé. »

Au-delà, nous pensons que le dispositif pourrait devenir un réel outil de compréhension de l'association par toutes celles et ceux qui la font vivre au quotidien. Comment serait représentée l'asbl-archipel par les enfants de l'école de devoirs, les ados des activités sportives, ou les apprenants qui viennent aux cours d'alphabétisation ? Que diraient-ils de son histoire ? Comment tradiraient-ils leur perception du quartier ? Et comment se positionneraient-ils en ce qui concerne les notions d'engagement, de cohésion sociale ? Un dispositif qui invite à penser la participation à

4 Plan de Cohésion Sociale.

tous les niveaux avec les protagonistes qui nourrissent l'association au fil des jours, qui pourrait devenir un outil de travail pour permettre à toutes et tous de s'appropriier leur association comme terrain de vie et d'émancipation.



Traces des modules *Mon asbl mon archipel* à lire en complément :
<https://lire-et-ecrire.be/Mon-ASBL-mon-archipel>
Vous y trouverez : le dispositif proposé et son évolution,
les repères théoriques des deux animatrices, des extraits
des productions des participant-e-s...

© Pascale Lasablière



La place prise par la notion de quotient intellectuel (QI) et ses tests témoigne d'un ordre social bâti sur la différenciation et le classement des individus. On ne peut dès lors éviter de les mettre en relation avec le caractère profondément inégalitaire de notre système économique et social. Il est pourtant possible de réfuter les supposées neutralité et scientificité de ces tests, d'en dénoncer les conséquences pour proposer le Tou·te·s capables comme postulat alternatif, base d'un enseignement inclusif visant la réussite de tou·te·s et de l'alphabétisation populaire. Postulat qui serait moteur d'une société plus juste, démocratique, égalitaire, solidaire et émancipatrice.

Le QI et ses tests de mesure : à l'antipode du Tou·te·s capables

Sylvie-Anne Goffinet, Lire et Écrire Communauté française

L'amalgame entre analphabétisme/illettrisme – et plus largement échec scolaire – et faible niveau d'intelligence a la vie dure. Tant auprès du grand public que chez les professionnels de l'éducation, ou encore chez les personnes en difficulté avec les savoirs de base, comme le montrent ces témoignages recueillis par Agnès Villechaise-Dupont et Joël Zaffran¹ :

1 Agnès VILLECHAISE-DUPONT et Joël ZAFFRAN, *Résistances à l'infériorisation sociale chez les personnes en situation d'illettrisme*, in *Revue française de sociologie*, 42-4, 2001, pp. 679 et 680, www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_2001_num_42_4_5393

- « Vous pensez qu'on est moins intelligent quand on sait pas lire et pas écrire ?
- Oui certainement, un petit peu.
- Ah bon... Alors c'est quoi pour vous quelqu'un d'intelligent ?
- Quelqu'un qui est comme vous : qui sait lire, écrire, compter. Voilà ! » (Alain, 53 ans, employé municipal)

« Mon père il pense que... Il pense que parce que j'ai pas continué des études, parce que j'ai pas fait d'apprentissage, parce que... Il pense que je suis bête pour ça, que je suis qu'une idiote à cause de ça. (...) Il me l'a déjà dit. Il m'a dit comme ça : 'Si t'étais plus intelligente, tu aurais réussi, tu aurais déjà du boulot.' » (Aurélie, 19 ans, sans emploi)

Cet amalgame détruit la confiance en ses capacités d'apprentissage et plus largement, chez certaines personnes, la confiance en soi. Il en résulte souvent de grandes difficultés à se réinvestir dans l'apprentissage à l'âge adulte, voire à ne pas se sentir continuellement en relation d'infériorité lors des contacts sociaux.

Les tests d'intelligence déterminant le quotient intellectuel d'une personne ne sont pas étrangers à cet amalgame. Souvent utilisés dans le cadre d'une orientation ou d'une réorientation scolaire, les adultes d'aujourd'hui ayant rencontré de grandes difficultés d'apprentissage dans leur enfance ont de fortes chances d'avoir eu à subir de tels tests à un moment ou l'autre de leur scolarité. Recouverts d'une aura scientifique, ces tests semblent dire la vérité, établir un diagnostic infaillible. Et pourtant...

Et pourtant, ces tests sont largement critiquables :

- Ils sont basés sur une approche de l'intelligence uniquement quantitative puisque le quotient intellectuel est matérialisé par un chiffre censé refléter le niveau des compétences intellectuelles d'une personne.
- L'intelligence y est réduite à certaines composantes² à l'exclusion d'autres, comme la créativité, l'ouverture d'esprit, la mise en

2 Voir les versions actuelles des tests de Wechsler WAIS-IV pour les adultes, WISC-V et WPPSI-IV pour les enfants sur www.bilan-psychologique.com

contexte..., qui sont pourtant essentielles pour la mise en œuvre de notre intelligence.

- Quoique considérés comme neutres par ses concepteurs et ses partisans, ces tests comportent des biais culturels et sociaux qui faussent les résultats. Citons le rapport au langage dont la connaissance du vocabulaire, le rapport à la logique déductive, à l'abstraction ainsi que le rapport au temps qui varient selon les références culturelles, l'appartenance et l'identification sociale.
- Les tests de QI placent les personnes à qui ils sont administrés sur une échelle comparative au sein de leur groupe d'âge et les stigmatisent (positivement ou négativement) : à une extrémité se trouvent les personnes dont les résultats indiqueraient qu'elles sont « mentalement déficientes » et, à l'autre, celles évaluées comme étant « à haut potentiel », c'est-à-dire « surdouées ».
- Alors qu'on leur attribue souvent une valeur prédictive, ces tests ne donnent qu'un instantané de ce que la personne réussit à faire à un moment donné et ne disent en réalité rien de ses capacités futures.
- Ils ne tiennent pas compte de certains facteurs (émotionnels et autres) qui peuvent influencer les capacités de la personne au moment où elle passe les tests.

Ces différentes caractéristiques font qu'au final :

- Les résultats aux tests de QI ressemblent fort à un copié-collé de la hiérarchie sociale et contribuent à naturaliser la division de la société en classe dominante et classe dominée.
- Ces tests constituent un outil au service de l'élitisme et de la ségrégation scolaire.
- Dans le passé ou plus récemment, les résultats aux tests ont été mis ou tentés d'être mis au service d'une politique publique sélective, discriminatoire et/ou eugéniste.
- Le capitalisme en sort gagnant dans la mesure où l'organisation des tests est 100% compatible avec la conception tayloriste du travail et où les résultats semblent justifier la division sociale du travail.

L'alternative : le Tou·te·s capables

À l'opposé de la logique des tests de QI et de leurs conséquences sélectives, ségrégatives et discriminantes, il semble impératif de penser l'enseignement ordinaire sur un mode inclusif et de réfléchir la pédagogie et la posture pédagogique de l'enseignant en conséquence. Autrement dit de mettre en œuvre le postulat d'éducabilité cognitive, c'est-à-dire de croire, à priori, que tout le monde peut apprendre et de tout mettre en place pour que cela se réalise.

Tou·te·s capables signifie aussi tou·te·s capables de réaliser ses objectifs propres, d'exercer ses droits de citoyens et d'œuvrer collectivement pour une société plus juste, plus démocratique, plus égalitaire et plus solidaire. C'est l'objectif de l'éducation permanente. Et partant, de l'alphabétisation populaire qui vise à permettre aux aprenant·e·s de passer « *de l'acceptation du rôle de dominé à celui de se reconnaître comme sujet acteur/auteur de sa vie, de l'enfermement à la libération, du silence à la prise de parole, de la négation de soi à l'acceptation et à l'affirmation de soi, d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité, de l'acceptation de la fatalité au désir de construire son avenir, etc.* »³

Si nous sommes persuadé·e·s que nous sommes capables, toutes et tous, chacun et chacune, si nous mettons en œuvre nos intelligences singulières dans leur complémentarité – notre intelligence collective – au service de l'égalité et du changement social, « *nous échapperons à l'accablant futur qu'on voudrait nous destiner et serons en état de penser un monde nouveau (...). Le monde sera ce que nous en ferons !* »⁴ Un fameux pied de nez à la notion de quotient intellectuel et à ses tests !



Une analyse plus détaillée est disponible en ligne :
www.lire-et-ecrire.be/qi

- 3 Lire et Écrire (sous la coord. de Catherine STERCQ et Aurélie AUDEMAR), *Balises pour l'alphabétisation populaire. Comprendre, réfléchir et agir le monde*, 2017, p. 167, <https://lire-et-ecrire.be/Balises>
- 4 Maria-Alice MÉDIONI, Gérard MÉDIONI, Michel NEUMAYER et Etienne VELLAS, *L'utopie, c'est le chemin*, in *Éducateur*, n° spécial, 2017, p. 17, www.gfen-langues.fr/activites/EDUCATEUR-2017_special_colloque_utopie.pdf



« Il n’y a pas d’ascenseur social, les transfuges de classe prennent l’escalier de service » titrait *Libération*¹ reprenant les mots de Rose-Marie Lagrave, sociologue et autrice du livre *Se ressaisir – Enquête autobiographique d’une transfuge de classe féministe*².

L’article que nous proposons met en avant les conditions sociales qui ont rendu possible sa réussite scolaire et professionnelle au regard de sa condition sociale d’origine. Un vécu qui fait un pied-de-nez aux « lois » de la reproduction sociale, mécanisme qui conduit statistiquement les enfants à occuper la même position sociale que leurs parents. L’article se centrera sur la première partie de l’ouvrage – consacrée à la famille, la religion et l’école³ – et s’appuiera sur quelques concepts charnières (dispositions, supports sociaux, épreuve). Ainsi, en partant des conditions à la non-reproduction sociale, avec l’appui de plusieurs ressources, un lien pourra être établi avec les parcours de vie d’adultes en situation d’illettrisme.

Trouver sa voie pour ne pas rester à sa place

Sébastien Van Neck, Lire et Écrire Wallonie

1 Interview publiée dans l’édition du 5 mars 2021.

2 La Découverte, 2021.

3 Les deuxième et troisième parties sont dédiées d’une part à sa carrière universitaire et à son engagement féministe ; d’autre part à ses constats et réflexions sur la vieillesse, qui constitue sa condition actuelle.

En introduction évoquons d'abord les conditions sociales d'origine de l'autrice. Il semble judicieux de les connaître afin de prendre adéquatement la mesure de sa mobilité sociale. Rose-Marie Lagrave (RML dans la suite du texte) est née en 1944 dans une famille nombreuse composée de 13 frères et sœurs (dont deux sont décédés en bas âge) et parmi lesquels elle est l'avant-avant-dernière. Jusqu'à son arrivée au lycée, elle a vécu toute son enfance dans un petit village de Normandie. Ces deux indices – famille nombreuse et rurale – auraient pu jouer, à priori, en sa défaveur⁴. Pourtant, 7 enfants sur les 11 de sa famille ont eu la possibilité d'accéder au lycée⁵.

Si RML a vécu et grandi en milieu rural, c'est en raison du déclassement social important qu'a connu sa famille et tout particulièrement ses parents. En effet, ceux-ci vivaient d'abord à Paris, puis en Ile-de-France. Son père connaissait, après plusieurs petits boulots et « *bourlingages* », une situation professionnelle ascendante une fois devenu employé de bureau dans une compagnie d'assurances et sa mère, « *travailleuse au foyer* », bénéficiait fréquemment du soutien d'une aide à domicile pour l'épauler dans son travail de mère (désignation provenant évidemment d'une division sexuée du travail domestique). Cette ascension et ce relatif confort furent toutefois brisés par la tuberculose contractée par le père en 1941, mettant ainsi un terme à sa carrière professionnelle, principale source de revenus du ménage, mais aussi par l'exode vers la campagne normande, en réaction à la nécessité économique, à l'agrandissement de la famille et à l'éclatement de la Seconde Guerre mondiale. Avec un père reconnu invalide à 100% et une mère sans emploi, la famille s'est retrouvée frappée du sceau de la pauvreté.

Un élément déterminant a cependant joué en faveur de la famille, à savoir l'État-Providence qui, à travers son rôle supplétif, a constitué un « *support* »⁶ institutionnel, par la distribution

4 Selon des données statistiques et biographiques. Voir à ce propos : Alain Girard et Henri Bastide d'une part, Claude Grignon d'autre part, cités par RML p. 109.

5 Trois dernières années de l'enseignement secondaire en France.

6 Le terme est pris ici « *au sens de condition objective de possibilité. Parler de supports en ce sens c'est parler (...) de la capacité à disposer de réserves qui peuvent être de type relationnel, culturel, économique, [la possession de droits], etc. et qui sont les assises sur lesquelles peut s'appuyer la possibilité de développer des stratégies individuelles* » (Robert CASTEL et Claudine HAROCHE, *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*, Fayard, 2001, p.30 [et p. 33]).

d'allocations familiales liées au statut de famille nombreuse et de pensions d'invalidité allouées au père et au frère aîné, reconnu autiste. Cela n'a toutefois pas empêché les parents de RML de se retrouver « *class[és] au bas de l'échelle des revenus* » de l'époque (p. 54) et de vivre une « *sobriété subie* » (p. 55). « *Certes nous étions pauvres ; certes nous ne mangions pas tous les jours à notre faim ; certes nous étions mal habillés (...)* On vivait en circuit fermé dans une sorte d'autosubsistance fondée sur un poulailler, un jardin potager, la production de cidre, l'élevage d'un cochon et le lait de deux ou trois vaches. (...) On achetait peu à l'extérieur : les vêtements et les chaussures passaient de fille en fille et ma mère supputait constamment les avantages de chaque dépense. » (pp. 53-54).

Les dispositions, empreinte des structures sociofamiliales

Face à la précarité, un premier ressort vient se localiser dans l'éducation qu'a connu RML, éducation à double tranchant, comme on va le voir, mais qui a inscrit en elle un certain « *système de valeurs implicites intériorisées* »⁷ structurant les manières de penser et d'agir. Dans le cas de RML, cet ensemble cohérent de dispositions a agi en la préparant à une réception sans accrocs de la culture scolaire mais aussi en la prédisposant à l'intégration des normes sociales dominantes.

Le parcours de socialisation de ses parents a, à cet égard, joué un rôle majeur. Si l'on regarde du côté du père, celui-ci avait reçu de ses parents une éducation foncièrement empreinte d'un « *catholicisme rigoriste* » (p. 34), dont l'effet a été renforcé par des études secondaires au séminaire. Dès lors, comme RML l'exprime par rapport à sa propre fratrie, « *le catholicisme [fut] la matrice structurante de [s]a famille* », « *il quadrillait tous les pans de la vie quotidienne et inculqua chez tous les enfants le sens du devoir, de la culpabilité et de la rectitude* » (p. 26). Cet ascétisme de tous les jours était accompagné d'un « *dressage des corps et des esprits* », « *une rectitude morale* » qui s'inculquait en outre par

7 Pierre BOURDIEU, *Questions de sociologie*, Les Éditions de Minuit, 2022 (1^{re} édition : 1980), p. 228.

des « ordres successifs et répétés, par la mise au travail constante et par des brimades et réprimandes pouvant aller jusqu'à des châtiments corporels chargés de mater toute velléité de résistance » (p. 56). Cette « rectitude morale » se définissait également par la transmission, par le père, d'une « culture classique » (p. 60). Évoquant ce dernier, RML indique qu'« à travers sa boulimie de lecture, ses réprimandes pour toute faute de français, le recours constant à l'ironie, l'écoute constante des informations à la radio, son langage tout à la fois inventif et expressif, se transmettaient un goût pour la lecture et un parler correct » (ibid.). De son côté, sa mère avait officié, avant d'être mariée, comme « gouvernante d'enfants dans une famille de la haute bourgeoisie à Paris, reproduisant, mais en l'améliorant, la condition domestique de ses parents » (p. 36). C'est ce qui pousse RML, ainsi que l'arrêt de la scolarité de sa mère à 12 ans ou encore l'abnégation que demande la charge d'enfanter et d'élever une famille très nombreuse, à estimer avoir hérité de sa mère « le sens de la ténacité » (p. 60). Cet héritage et ces « procédures éducatives » amenèrent progressivement dans la fratrie une incorporation du « consentement » (p. 62) et d'un rigorisme laboriste, c'est-à-dire d'un salut par « la pénibilité du travail, délesté de toute créativité » (p. 60). Cette discipline morale familiale se retrouvait, par ailleurs, renforcée par une formation à la « dévotion », autre que celle présente à domicile, « celle donnée par des prêtres qui [leur] apprenaient le catéchisme » (p. 87).

Enfin, RML pointe « la verticalité des parents » (p. 63) qui « entendaient inculquer une vision de la société toute entière fondée sur [un] modèle hiérarchique » (p. 62), mais surtout, et en opposition, la capacité de « se serrer les coudes » au sein de la fratrie (p. 63). À travers ce support social intrafamilial, « on peut comprendre les ressources avec lesquelles chacun et chacune a fait face à [une] ambiance délétère et dissonante » (p. 62).

Des contextes bénéfiques aux supports sociaux

Parallèlement à la vie à la maison se passait la vie à l'école et RML y a vu une ouverture vers d'autres possibles, « un marchepied d'où l'on pouvait entrevoir encore flouté un possible accès à d'autres mondes sociaux » (p. 109). Les jeunes de milieu rural et les

familles nombreuses ayant statistiquement plus de probabilités de connaître une faible scolarité, sur quoi se fonde dès lors cet horizon radieux qu'y a entrevu RML, elle qui cumulait ces deux « handicaps » statistiques ? Nous pouvons le comprendre à travers deux déterminants différents.

Premièrement, son école de village s'est révélée constituer un contexte particulièrement profitable dans lequel elle a pu mobiliser le capital culturel engrangé à domicile. Elle bénéficiait, de ce fait, d'un ajustement entre des « *dispositions culturelles et morales* » acquises dans l'univers familial et « *les attentes d'instituteurs* » (p. 110) et, plus largement, du champ scolaire. RML évoque ainsi le plaisir d'apprendre durant sa scolarité, ce qui, d'une part, s'articulait au capital culturel acquis dans sa famille auquel elle pouvait dès lors accorder un sens et, d'autre part, contrebalançait une « *atmosphère plombée* » (p. 118) vécue à domicile.

Deuxièmement, au sein de cet univers scolaire se sont dégagées des figures tutélaires qui ont pris la forme de « *supports sociaux* »⁸ indispensables pour pouvoir avoir une meilleure prise sur son avenir. Comme pour d'autres intervenants dans sa trajectoire sociale, RML les désigne sous l'appellation d'« *alliés d'ascension* ». Ainsi, « *sans le travail des instituteurs, ces avantages [culturels] n'auraient été d'aucun profit* », estime-t-elle (p. 111). Le travail engagé de ses instituteurs se révéla être une courroie de retransmission des atouts transmis par ses parents, accentuant la proximité que RML entretenait déjà avec les savoirs et attentes scolaires. Deux couples d'instituteurs dont elle avait fréquenté les classes lui ont témoigné avoir vécu leur métier sous le signe de « *la vocation* » : « *Loin d'être innée ou inhérente au métier d'instituteur censé remplir un sacerdoce laïc, la vocation s'élabore métier faisant, par expériences cumulées, guidées par le souci de 'faire sortir' le plus grand nombre possible d'élèves de leur condition sociale et culturelle initiale* » (p. 128). Elle « *naît dans l'exercice quotidien de la profession* », rappelle RML (ibid.) en s'appuyant sur différentes sources⁹. Elle a ainsi bénéficié de figures « *qui [lui] ont fait la courte échelle au bon moment, bien*

8 Robert CASTEL et Claudine HAROCHE, op. cit.

9 Les travaux du sociologue Max Weber ainsi que les propos du fils d'un des deux couples d'instituteurs et le dépouillement des bulletins d'inspection des professeurs en question.

au-delà de leur devoir »¹⁰. Ainsi par exemple, la fille de l'un d'eux, M. Besnard, indique qu'il « *était certes autoritaire, on le craignait, mais il était très soucieux que les gamins soient à égalité et que les plus défavorisés puissent s'en sortir s'ils travaillaient* » (p. 125). De même, RML se souvient de Mme Besnard qui, « *la première, lui a donné et fait comprendre la douceur, la tendresse et la bienveillance que les mères sont censées prodiguer, de sorte que, dans [sa] tête d'enfant, [elle] confondait fonction maternelle et fonction enseignante* » (p. 123). La possibilité d'accéder au lycée – loin d'être donnée à tous les enfants de la campagne – fut également fortement encouragée par les instituteurs qui « *persuadèrent [ses] parents d'envoyer [RML et ses frères et sœurs] au lycée, se chargeaient des dossiers d'inscription, et [les] emmenaient passer l'examen des bourses ou celui de l'entrée en sixième* » (p. 131), sans oublier les encouragements et recommandations prodigués sur la route et durant les pauses de ces examens.

Par ce biais, RML fut reçue au lycée et devint boursière. Ce fut également le cas dans la suite de sa scolarité, y compris au cours de ses études supérieures et de son doctorat. Avoir bénéficié de supports sociaux investis à ce point l'amena à accéder au ressort institutionnel (étatique) et économique qu'est la bourse d'études.

Éprouver la honte, la surpasser

Arrivée au lycée, RML y a perçu des perspectives catalysantes, une occasion de « *faire son salut* » (p. 150). Son assiduité fut en outre renforcée par le soutien de sa fratrie. Toutefois, cette scolarité se fit à Caen, donc en dehors de son village d'enfance, ce qui l'amena à vivre en internat et donc avec les contradictions qui accompagnent ce changement. D'une part, le sentiment d'être « *déplacée s'est mué en une progressive conviction que les études secondaires constituaient une étape décisive pour une transition sociale* ». D'autre part, « *le lycée fut [pour elle] un lieu et un moment d'émancipation culturelle et sociale et d'entrevue d'une possible liberté* » (ibid.). En revanche, ce changement d'univers la conduisit à découvrir un sentiment qu'elle n'avait pas encore ressenti jusque-là,

10 Richard Hoggart cité par RML, p. 121.

celui de « *la honte sociale* » (p. 162). En effet, la vie en internat et au lycée « *fut une épreuve (...) par le frottement inédit et soudain avec des filles de classes aisées, dont les vêtements et l'aisance corporelle [lui] donnaient le sentiment d'être une intruse* » (p. 158). Elle prenait brusquement conscience « *des inégalités matérielles entre élèves* » et du fait qu'elle « *appartenait à une famille sans le sou, tenue à l'écart de l'évolution du confort domestique* » (p. 159). De même, au lycée, les « *distinctions étaient voyantes tant elles s'inscrivaient dans les corps et les vêtements, jusqu'à se nicher dans les trousseaux à crayons ou l'odeur des livres neufs* » (ibid.). Vivre en internat supposait également de rassembler son trousseau, c'est-à-dire le linge et les vêtements à prendre avec soi. Alors qu'il représente un bien patent de valorisation sociale, pour la famille de RML « *constituer un trousseau n'avait rien d'évident* », ce dernier pouvant vite revenir cher quand les finances sont serrées. « *L'essentiel du trousseau se transmettait de sœur en sœur* » (p. 160) et, avec le rapiéçage, le neuf n'était que ponctuel. Ainsi RML estimait « *exposer aux yeux de toutes un dénuement* » (ibid.) et son trousseau « *fut constamment prétexte à une stigmatisation, voire à une risée de la part des surveillantes qui [lui] intimaient de sortir des rangs pour montrer combien [elle] faisait tache et combien [elle] était conforme à sa famille, car deux sœurs déjà internes avaient subi le même traitement* » (p. 161).

Néanmoins, parce que les effets de la domination peuvent être déjoués, « *cette honte sociale qui [lui] collait à la peau fut le ressort d'une sensation claire et chevillée au corps que les études seraient [sa] bouée de sauvetage* » (p. 162). Surpasser la honte représenta dès lors une épreuve qui se cristallisa en lutte symbolique pour lui « *donner l'énergie de se battre avec [elle]-même pour rester coûte que coûte dans le système scolaire* » (p. 162). Cette lutte contre la honte passa notamment par la lecture qui « *fut son viatique* » (p. 163). Cette pratique culturelle avec laquelle elle avait déjà des affinités lui servit de réponse pour se détacher des « *élèves qui ne pensaient qu'aux apparences* » (ibid.). Elle la familiarisa aussi avec les classiques de la littérature française tels que Baudelaire, Sartre, Saint-Exupéry, Camus, Romain Rolland, Claudel, Alain-Fournier, Proust..., ce qui contribua à aiguïser son capital culturel et à l'orienter quant à la suite de ses études.

Enfin, le fait d'être boursière et issue d'une famille nombreuse pouvait la poursuivre tel un stigmat. De fait, en fin de lycée, RML constata que les conseillers en orientation avaient intégré une forme de déterminisme en ajustant condition sociale « défavorable » et orientation « *vers une professionnalisation rapide* » (p. 177). Dans son cas, celle des métiers de la coiffure. Ces « *verdicts scolaires* » furent à l'inverse, pour RML, « *le déclic d'un surinvestissement dans le travail, seule manière de répondre au mépris de classe* » (ibid.).

Alors, cap ou pas cap ?

De nombreuses informations ont dû être mises de côté pour tenir un compte-rendu relativement concis de la première moitié de l'ouvrage de Rose-Marie Lagrave. Plusieurs éléments apparaissent toutefois comme des évidences concernant la structuration de son parcours et face à une version néolibérale de la formule « tous capables ». La lecture de sa trajectoire sociale aboutit indéniablement à la déconstruction du mythe de la méritocratie et du chacun pour soi tout comme elle remet en question les récits de storytelling encensant l'individualisme et le « self made ».

L'autrice insiste formellement sur le fait que face « à *l'adage 'quand on veut, on peut', (...)* pour pouvoir vouloir, il faut accumuler différentes ressources et bénéficier du soutien d'allié-es et de collectifs d'ascension »¹¹, alors même que les inégalités persistent dans l'accès à ces supports. De la même manière, il convient de revoir la notion d'« excellence », voire celle de « talent » (p. 133). Pour RML par exemple, le capital culturel hérité de ses parents a pu faire écho dans le champ scolaire. Les dispositions disciplinaires familiales – et leur évident double tranchant – lui ont permis d'intégrer ou de s'adapter docilement à un ensemble de codes sociaux.

De fait, et cela souligne le parallèle avec des adultes inscrits à Lire et Écrire, RML indique à propos de ses camarades d'école du village qu'« *ils étaient aveuglés*¹² par des contraintes familiales et

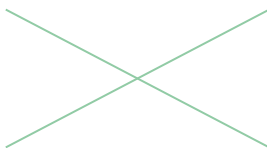
¹¹ Rose-Marie LAGRAVE, *Les transfuges de classe pris au piège de leur succès*, in *Politis*, n°1735, 8 décembre 2022, www.politis.fr/articles/2022/12/les-transfuges-de-classe-pris-au-piege-de-leur-succes

¹² En référence à la rengaine éducative paternelle « *Au royaume des aveugles, les borgnes sont rois* » (p. 133).

sociales dont ils ne pouvaient se dépêtrer. Les autres familles du village entretenaient, en effet, un rapport distant à l'école. Nulle réunion ou association de parents d'élèves, de sorte que les familles étaient désarmées face aux exigences scolaires (...) » (p. 145).

À travers cet ouvrage, et en des temps de remise en cause des institutions sociales, la sociologue porte également « *hommage à l'État-Providence* » (p. 192) et « *revendique le terme d'assisté* », « *condition normale et rentable pour qui n'a pas d'autres opportunités et ressources* » (p. 194). Elle poursuit en estimant que ce terme « *recouvre avec justesse l'apport financier de l'État sans lequel, en une seule génération, [sa] famille n'aurait pu connaître l'ascension sociale décisive qu'[elle] tente de montrer ici. Et c'est encore en tant que boursière, donc assistée, qu'[elle est] partie de [son] village normand à Paris pour poursuivre des études supérieures* » (ibid.).

Enfin, faisant écho au « *tous capables* », dans l'ouvrage apparaît la notion centrale de « *s'en sortir* » (p. 376) qui reflète une manière de se libérer de l'emprise du déterminisme social. Dans son cas, RML la décrit comme la capacité progressive à s'extraire « *du poids des socialisations familiales, du catholicisme, et de la violence symbolique des contraintes du monde social qui empêche les gens de peu d'envisager d'autres destins sociaux que ceux de leurs parents* » (ibid.). De manière plus générale, nous pouvons alors la voir comme le résultat de l'ensemble des facteurs permettant de s'épanouir en dehors d'une condition sociale assignée malgré soi.





© M. Accarino. Licence CC BY-NC 2.0

Sélection bibliographique

Aurélié Audemar, Centre de documentation en alphabétisation et éducation populaire du Collectif Alpha

Le « Tou-te-s capables » postulé par l'Éducation nouvelle, et repris ensuite par d'autres courants qui s'inscrivent dans des pédagogies émancipatrices, constitue un pari philosophique, éthique et politique. Il exprime une conviction forte qui bouscule les positions dominantes de nos sociétés : la théorie des dons et la notion de mérite.

Toute société justifie les inégalités qu'elle engendre. Thomas Piketty, dans son livre *Capital et idéologie*¹, décrit comment notre monde, après avoir fondé son idéologie sur les hiérarchies naturelles, est passé à une autre justification des inégalités contemporaines, fondée sur le mérite. La notion de mérite sert à masquer les héritages et à conforter l'ordre établi. « *C'est de la poudre aux yeux* », nous dit Chantal Jaquet à l'origine du concept de transclasse². Cette philosophe met ainsi un mot sur un processus fondamental, éclairant, pour notre travail en alphabétisation populaire : le parcours d'un individu n'est pas le fruit d'un mérite personnel, il n'y a ni honte ni gloire à en tirer. Il est le fruit de ce qu'elle nomme *une complexion*, c'est-à-dire un faisceau de causes, nombreux fils noués ensemble qui font aller vers une autre trajectoire que celle à laquelle la société assigne un groupe ou un individu. Il n'est alors pas question d'ascension ou de déclassement mais d'analyser un processus, un passage d'une situation à une autre, d'une classe à une autre, de se donner les moyens de penser les conditions matérielles, politiques, économiques qui ont rendu possible la ou les transformations contredisant l'ordre social.

De la même manière, l'Éducation nouvelle invite, depuis plus d'un siècle, à penser, construire, expérimenter ce qui, dans les formations, dans les classes, rend possible la construction de savoirs

1 Thomas PIKETTY, *Capital et idéologie*, Seuil, 2019.

2 Chantal JAQUET, *Les transclasses, retour sur un phénomène de société*, interview sur France Culture, 5 octobre 2021, www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-grande-table-idees/les-transclasses-retour-sur-un-phenomene-de-societe-2537998

émancipateurs, quels que soient les capitaux culturels, économiques, sociaux et symboliques des apprenant-e-s : le Tou-te-s capables !

Parce que le Centre de documentation pour l’alphabétisation et l’éducation populaire du Collectif Alpha est engagé dans le secteur de l’éducation permanente, il a pour visée la lutte contre les inégalités. Il ne peut donc que remettre en question l’idée que l’ordre social est un ordre naturel tout comme il ne peut que déconstruire les versions héroïsantes de celles et ceux qui auraient échappé aux tourments de leur classe, groupe d’origine ou d’appartenance. C’est dans cet esprit que cette sélection bibliographique s’empare du Tou-te-s capables et de ses implications, pour proposer des pistes de travail avec des adultes que le monde de l’écrit a exclus, que le marché de l’emploi rejette ou exploite, majoritairement pauvres, certain-e-s venant de pays très éloignés de la Belgique. Le Tou-te-s capables pousse à penser et à proposer une société plus désirable, à ouvrir des possibles. Il est un postulat nécessaire à la mise en place, avec les personnes en formation, de dispositifs pédagogiques qui contribueront à ce qu’elles passent du statut d’analphabète à alphabétisé.

Notre société a besoin d’illettrés pour maintenir les hiérarchies sociales démontre un article de Catherine Stercq³. Ce n’est pas une fatalité à partir du moment où il y a prise de conscience et analyse des conditions qui produisent les inégalités d’accès aux droits, dont celui d’apprendre à lire et à écrire. Paresseux ou démagogues réduiront le Tou-te-s capables à un slogan, alors qu’il constitue un nouvel instrument de pensée et d’action. Il a introduit un cadre théorique et mis en valeur des pratiques pédagogiques luttant contre les déterminismes. Ce sont ces cadres et pratiques que cette sélection vise à donner à lire. Composée de cinq articles et de deux ouvrages de militants du Groupe Français d’Éducation Nouvelle (GFEN) et de ChanGements pour l’égalité (CGé) ainsi que de deux courts-métrages donnant la parole à des apprenant-e-s en alpha, elle est une invitation à parcourir la notion depuis sa définition pour aller vers ses effets : des pratiques pédagogiques exigeantes et des groupes et individus qui transforment et se transforment.

3 Catherine STERCQ, Notre société a-t-elle besoin d’une population illettrée ?, in *Journal de l’alpha*, n°167-168, février-avril 2009, www.lire-et-ecrire.be/ja167, pp. 8-12.

Marie SERPEREAU, *Tous capables, oui, mais quel travail*, in *Dialogue*, GFEN, n°109, *Tous capables, quel travail !*, juillet 2003, pp. 1-2

« *C'est la culture, au sens large, qui fait surgir ce que l'on prend pour un 'génie' scientifique ou artistique* », affirme Marie Serpereau, dans cet édito de la revue *Dialogue* du GFEN consacré au Tou-te-s capables. Elle revient sur l'histoire de ce pari et la remise en question des idéologies innéistes et ségrégationnistes. Elle montre en quoi « *la théorie du Tous capables s'appuie sur une idée simple : personne n'est limité, rien n'est figé* ». Cependant, elle attire l'attention sur le fait qu'une interprétation erronée de cette idée conforterait les défenseurs d'un déterminisme social. C'est ce qui se produit lorsque l'on met en relation le Quotient Intellectuel (QI) et les classes sociales ou les catégories socioprofessionnelles. À l'encontre de cette vision stigmatisante et essentialisante, elle raconte le questionnement dont s'est emparé le GFEN : qu'est-ce qui fait que dans une famille aux capitaux culturels, économiques, sociaux faibles, une personne a eu un parcours scolaire couronné de succès, déjouant les statistiques ? Remettant en question les théories du hasard et des dons, elle retrace comment les militants du GFEN ont mené un travail réflexif sur les réussites observées, se sont penchés sur les gestes et stratégies efficaces pour développer des pratiques émancipatrices avec et pour tou-te-s.



Pierre WAAUB, Pourquoi l'idéologie des intelligences multiples plait-elle tant ?, in *Traces de Changements*, CGé, n°234, *Tous capables, hein !?*, janvier-février 2018, <https://changement-egalite.be/pourquoi-lideologie-des-intelligences-multiples-plait-elle-tant>, pp. 18-19

Pierre Waaub pose le constat suivant : « *Le succès accordé à la théorie des intelligences multiples est incontestable. Sonnerait-elle le glas du tous capables ? Ou ne serait-elle qu'une nouvelle forme plus policée de justification des inégalités scolaires ?* » Après le partage d'un tableau reprenant les types d'intelligence selon Howard Gardner (musicale, linguistique, logicomathématique, spatiale, kinesthésique, interpersonnelle, etc.), l'article montre en quoi cette catégorisation est non seulement scientifiquement contestée, parce qu'elle réduit l'intelligence à des habiletés opérationnelles, mais en quoi elle contribue à justifier les relégations par l'échec. Le recours à cette catégorisation pour décrire des profils d'individus participe à un étiquetage rapide des apprenant·e·s et à une réponse pédagogique enfermante. La formation s'adaptera aux habiletés des un·e·s et des autres, même si toute formation ne permet pas l'accès aux savoirs et compétences scolaires. Contrairement au pari du *Tou·te·s capables* qui invite à travailler toutes les habiletés avec tous les apprenant·e·s, un enseignement basé sur cette catégorisation ne peut que renforcer les inégalités sociales.



Jacques BERNARDIN, Quel regard sur les élèves ?,
in *Dialogue*, GFEN, n°171, *Dans et hors l'école, réussir,
ils en sont tous capables !*, janvier 2019, [www.gfen.asso.
fr/ressources/dialogue_171_reussir_tous_capables](http://www.gfen.asso.fr/ressources/dialogue_171_reussir_tous_capables),
pp. 44-47

Dans cet article, Jacques Bernardin retrace, en premier lieu, les diverses façons d'expliquer l'échec scolaire en s'appuyant sur des travaux et citations d'éminences grises de différentes époques. Tout d'abord, la théorie des dons, dominante dans les années 60, distingue les doués de ceux qui ne le sont pas, les manuels des intellectuels, et ainsi de suite. Tel Giscard d'Estaing qui, en 1976, déclarait : « *L'inégalité du talent et du courage est dans la nature humaine, la justice n'est pas de le nier.* » Une autre explication qui dominera sera celle du handicap socioculturel. Ce passage explicatif des gènes au milieu portera son lot de confusion car on remplacera, selon les mots de Michel Brossard, « *un fatalisme de l'hérédité par une fatalité de l'héritage* ».

C'est ainsi qu'après avoir passé en revue les deux principales théories qui justifient les inégalités face aux savoirs, Jacques Bernardin appelle à « *déverrouiller les fatalités intériorisées* » et à penser autrement le rapport au savoir, à en faire une lecture au positif, à contrario d'une lecture en négatif (par le handicap socioculturel). Il n'existe pas de destin prédéterminé. « *'Tous capables !' soutenons-nous au GFEN, encore faut-il l'attester : c'est dire l'importance des pratiques propices au dépassement.* » Ce sont les fondamentaux de ces pratiques qui se situent dans une approche anthropologique qu'il synthétise ensuite : la façon d'apprendre ensemble, les situations-défis, la notion d'obstacle, la question du sens sur les plans identitaire, culturel et cognitif.



Maria-Alice MÉDIONI, *Penser le Tous capables*, in *Dialogue*, GFEN, n°109, *Tous capables, quel travail !*, juillet 2003, pp. 3-5

« *Penser le Tous capables, c'est penser à la fois le rôle de l'animateur et l'activité des apprenants.* » Maria-Alice Médioni décrit dans cet article les incontournables du rôle de l'animateur-riche dans une approche socioconstructiviste.

Parce que son rôle principal est de mettre au travail les apprenant-e-s, il-elle ne sera certainement pas le centre de l'attention lors du travail en formation, ce ne sera pas la « vedette d'un spectacle ». Par contre, c'est dans l'ombre que le travail de construction du dispositif pédagogique sera intense. L'autrice montre ainsi, à partir d'une grille d'analyse créée lors d'une démarche menée dans un groupe, la posture exigeante de l'animateur-riche : « *le travail en amont d'élaboration d'un dispositif orienté vers une production de savoir, la vigilance quant à la réalisation de ce dispositif, le non-jugement de valeur permanent, l'engagement total, l'exigence dans la réflexion, le travail, les formulations, les analyses... et le travail réalisé* ». Les nombreux gestes didactiques décrits pourraient paraître invisibles si on ne prenait pas le temps de les nommer. À titre d'exemples : prévoir, préciser, préparer à l'avance, circuler dans la classe et rassurer en engageant dans l'activité, distribuer, renvoyer à l'activité, ne pas intervenir, se freiner pour ne pas donner la réponse définitive, solliciter, renvoyer à des questions d'explicitation, être vigilant par rapport au temps, faire la liste des avancées, des fragilités, faire le bilan, analyser...



Dominique BUCHETON, Tous capables ? Mais de quoi ?, in *Traces de Changements*, CGé, n°234, *Tous capables, hein !?*, janvier-février 2018, <https://changement-egalite.be/tous-capables-mais-de-quoi>, pp. 8-9

Dans ce texte, Dominique Bucheton parle de l'enseignement formel mais la réflexion qu'elle propose est tout à fait transférable au monde de l'alpha. En effet, elle invite à « *faire le deuil de la traditionnelle aide aux élèves en difficulté* » qui consisterait à calmer, contrôler, répéter, entraîner, faire accepter les règles. Force est de constater que ça ne marche pas ! Elle fait référence aux travaux de la sociologie et de la sociolinguistique. Les différences entre les apprenant-e-s se trouvent dans leur rapport aux institutions, aux attentes divergentes, à la manière dont règles et enjeux sont compris. Elles ne proviennent pas de déficits socioculturels, langagiers, cognitifs qui seraient irréversibles. L'autrice rappelle qu'on ne peut pas tous apprendre la même chose en même temps, au même âge, et inscrit l'apprentissage dans une citoyenneté émancipatrice. Le fait d'apprendre à chacun-e à penser par soi-même et à se doter des outils intellectuels pour apprendre, lire, écrire, parler en sont les piliers. Elle questionne le métier d'enseignant-e (de formateur-riche) et propose une série de pistes pour laisser les apprenant-e-s penser, réfléchir, argumenter. Ses propositions constituent « *une petite révolution professionnelle (...). C'est à ce prix qu'on pourra changer le métier, vers un Tous capables qui nous paraîtra enfin possible* », conclut-elle.



GFEN Secteur philosophie (sous la direction de Nicole GRATALOUP), *Philosopher, tous capables*, Chronique Sociale, 2005, 385 p.

Cet ouvrage collectif conséquent vise à « *faire accéder le plus grand nombre à la fois au patrimoine vivant de la philosophie et aux compétences intellectuelles que la philosophie développe* ». Les huit premiers chapitres contiennent chacun un texte général introductif suivi de démarches pédagogiques pour : amorcer/susciter l'intérêt, construire des parcours, se confronter aux textes et aux concepts, écrire, discuter, construire des outils, évaluer, croiser des disciplines. Le chapitre 9 décrit les partis pris pédagogiques et didactiques qui traversent toutes les démarches proposées : le Tou-te-s capables et l'auto-socio-construction du savoir. Ils sont la condition pour que le savoir puisse être émancipateur, ce qui implique une conception du savoir « *non comme un ensemble de données figés et anhistoriques, mais comme ce qui se construit au cours de l'histoire par la pensée des hommes, à partir des problèmes que se posaient les différentes époques* ». Ce chapitre très éclairant fournit des définitions précises des fondamentaux d'une pédagogie émancipatrice. Il paraît ainsi indispensable à celles et ceux pour qui ces concepts seraient nouveaux.

Soulignons la définition que Nicole Grataloup nous donne du Tou-te-s capables : « *contre la théorie des dons innés ou du handicap socioculturel, idée que tous ont en eux d'immenses capacités d'apprentissage, pourvu qu'on sache créer les conditions cognitives, subjectives et sociales de cet apprentissage* ».



Jean-Pierre TERRAIL, *Entrer dans l'écrit. Tous capables ?*, La Dispute, 2013, 219 p.

Tou-te-s capables d'entrer dans l'écrit ? La question serait davantage : que faire en tant que formateur-riche pour rendre ce Tou-te-s capables possible ?

Le premier chapitre de l'ouvrage s'attache à la place de l'écrit au niveau historique, sociétal et scolaire. L'auteur analyse ensuite les principes et les pratiques qui empêchent l'accès de tou-te-s à ce langage et s'intéresse plus particulièrement aux postulats sur lesquels s'appuient des pratiques classistes, ségrégationnistes, scriptocentristes. Les chapitres suivants se penchent sur les langages fondamentaux et les cultures orales.

Après une description des « vains efforts » pédagogiques qui mènent à l'échec scolaire, Jean-Pierre Terrail inscrit historiquement le principe souvent mal compris de l'égalité des intelligences et apporte un éclairage sur ce postulat qui ne pose pas l'identité des intelligences – « *On ne saurait méconnaître qu'il existe autant de formes d'intelligence que d'histoires intellectuelles et affectives. Ce que ce principe exclut, c'est l'hypothèse de différences de nature qui voueraient les uns à des apprentissages lettrés réussis et les autres à l'échec (scolaire)* » – mais qui « *porte au premier plan l'exigence d'une double réflexion : sur la façon dont le système éducatif transforme les différences socioculturelles en inégalités scolaires ; et sur la façon de mettre effectivement toutes les intelligences en réel travail d'apprendre.* » Pour finir, il invite à « *l'indispensable mutation pédagogique* », c'est-à-dire non seulement à changer de regard sur les causes des difficultés d'apprentissage (les conditions d'apprentissage non adéquates) mais aussi à offrir des réponses pédagogiques démocratiques, soit « *construire une culture professionnelle orientée, par la recherche et l'expérimentation, vers la maîtrise collective des gestes du métier, et la valorisation des ressources de pensée de tous les apprenants* ».



Gaëtan SAINT-REMY (réalisateur), France FONTAINE et Esmeralda CATINUS (formatrices), Avant j'étais analphabète. Une pratique du chef-d'œuvre pédagogique en alphabétisation, Collectif Alpha, 2022, 25 minutes

Ce court-métrage documentaire a été réalisé au sein d'un groupe de dix adultes en formation au Collectif Alpha de Saint-Gilles. Il est motivé par le désir des apprenant-e-s et des formatrices de partager l'expérience singulière d'une pratique pédagogique en alphabétisation permettant d'accéder au Certificat d'Études de Base (CEB). Dans une perspective d'émancipation et d'acquisition des savoirs de base, le Collectif Alpha propose différentes activités dont la réalisation d'un chef-d'œuvre pédagogique pour les apprenant-e-s en fin de formation.

En immersion de février à juin 2022, le réalisateur a filmé la vie du groupe dans les derniers mois qui ont précédé la présentation publique de leur chef-d'œuvre pédagogique. En focus, on suit Abida, Fatimata et Matinke, candidates à l'épreuve du CEB adultes, qui exposent leurs motivations, leurs ambitions et leurs difficultés personnelles. Apprenant-e-s et formatrices témoignent aussi face caméra sur la méthodologie du chef-d'œuvre telle qu'elle est pratiquée au Collectif Alpha avec, en filigrane, les principes pédagogiques et politiques de l'association : pédagogies émancipatrices, alpha populaire et rattachement aux mouvements d'Éducation nouvelle. On y découvre de quelle manière chacun-e se dépasse, se confronte à soi et au monde pour atteindre ses objectifs avec l'aide du groupe.

Personnes de contact pour une demande de projection du film et d'animation :

France Fontaine france.fontaine@collectif-alpha.be

Frédéric Maes frederic.maes@collectif-alpha.be



Clément ABBEY (interview et montage), Ilyass FOURIR (image), Julien VLASSEN BROEK (édition), Jérôme se bat contre l'analphabétisme, Vews (RTBF), 2022, <https://lire-et-ecrire.be/Video-Jerome-a-des-difficultes-pour-lire-et-ecrire>, 10 minutes

Ce reportage vidéo donne la parole à un apprenant de Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage. Jérôme, jeune homme de 26 ans, y relate son parcours, depuis son enfance jusqu'à son entrée en formation en alphabétisation, ses progrès, ses fiertés. À travers son exemple, on comprend d'abord ce qui peut empêcher une personne scolarisée en Belgique de sortir de l'école en sachant lire et écrire. On entend aussi comment la perte de confiance en ses capacités peut laisser des traces dont il est difficile de se défaire. Son récit témoigne de l'importance d'une formation, une fois adulte, qui offre les conditions nécessaires pour oser se relancer dans l'apprentissage, se sentir capable d'apprendre. Jérôme fait part de l'engagement qu'est celui d'apprendre à l'âge adulte, des effets de la formation dans sa vie de tous les jours, ainsi que de sa découverte de pratiques artistiques.



Lire et Écrire Communauté française

42a bte4 rue des Vétérinaires 1070 Bruxelles 02 502 72 01
lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Bruxelles 14 rue de la Borne 1080 Bruxelles
02 412 56 10 info.bruxelles@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie 7 rue Artoisenet 5000 Namur
081 24 25 00 coordination.wallonne@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Brabant wallon

21 boulevard des Archers 1400 Nivelles 067 84 09 46
brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Centre-Mons-Borinage

2a place communale 7100 La Louvière 064 31 18 80
centre.mons.borinage@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Charleroi-Sud Hainaut

42 rue de Marcinelle 6000 Charleroi 071 30 36 19
charleroi.sud.hainaut@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Liège-Huy-Waremme

37b rue Wiertz 4000 Liège 04 226 91 86
liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Luxembourg 1 rue du Village 6800 Libramont
061 41 44 92 luxembourg@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Namur 1 rue Relis Namurwès 5000 Namur
081 74 10 04 namur@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Verviers 4 bd de Gérardchamps 4800 Verviers
087 35 05 85 verviers@lire-et-ecrire.be

Lire et Écrire Wallonie picarde

15 rue des Sœurs de Charité 7500 Tournai 069 22 30 09
hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Le Journal de l'alpha est publié avec le soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Abonnement 4 n°/an Belgique 35€, Europe 50€,
hors Europe 55€ (frais de port compris)

Payement par virement bancaire à Lire et Écrire asbl
avec en communication : JA + votre nom
IBAN : BE59 0011 6266 4026 BIC : GEBABEBB
administration@journaldelalpha.be



Lorsqu'une personne a vécu la scolarité obligatoire et qu'à l'âge adulte, elle se trouve en difficulté de lecture et d'écriture, l'hypothèse d'une déficience cognitive vient rapidement à l'esprit, renvoyant les causes du côté du déficit individuel, congénital, (quasi) irréductible.

Face à cette hypothèse, Lire et Écrire a opté, aux côtés d'autres acteurs de l'éducation, pour le pari du « Tou-te-s capables », reconnaissant de manière inconditionnelle les capacités de chacun-e à s'appropriier les langages fondamentaux (oral, écrit, mathématiques), à acquérir des savoirs multiples, à analyser et agir pour une société plus juste et plus solidaire.

Pari pédagogique qui nous mobilise et guide nos actions, le « Tou-te-s capables » ne nous donne pas pour autant une garantie de résultat. Mais il constitue la seule voie possible pour garder le cap des objectifs de l'alphabétisation populaire.

Par différentes portes d'entrée, les articles de ce *Journal de l'alpha* décortiquent le « Tou-te-s capables » et ouvrent des pistes pour le mettre en œuvre au quotidien.