



Peter Forret - licence CC BY-NC 2.0 ↑

↓ eltpics - licence CC BY-NC 2.0



**« Sous une homogénéité
de surface se cache souvent
une hétérogénéité ou des
hétérogénéités moins visibles. »**

Sylvie-Anne Goffinet

À partir du témoignage de membres de l'équipe
du Centre alpha de Molenbeek Colonne

Homogénéité en façade, hétérogénéité à tous les étages

Pour des raisons liées à l'histoire de l'alphabétisation à Bruxelles, l'homogénéité linguistique des apprenants est un des facteurs importants dans la constitution des groupes au Centre alpha Molenbeek Colonne de Lire et Écrire Bruxelles. Cependant, la question de l'homogénéité et de l'hétérogénéité y dépasse largement celle de la constitution des groupes.

Ceux-ci sont en effet des réalités humaines complexes, ils sont composés de personnes en interaction constante : des apprenants engagés dans un processus de transformation centré sur des apprentissages linguistiques, et une formatrice ou un formateur au pilotage du groupe. La vie d'un groupe, quelle que soit sa composition de départ, est donc une réalité mouvante.

Invitation à visiter le centre de l'intérieur après en avoir regardé la façade...

Rencontre avec Véronique BONNER, Pascaline GAKARA,
Graciose NZITONDA et Sylvie WAUTHIER

En façade : une homogénéité

En 2002, Lire et Écrire Bruxelles est devenu opérateur d'alphabétisation, c'est-à-dire que la régionale s'est mise à organiser concrètement des groupes d'alphabétisation via l'obtention de 90 postes ACS avec un objectif d'ouverture de 2000 places supplémentaires en alphabétisation sur 2 ans. L'objectif était de pouvoir répondre aux nombreuses demandes de personnes qui ne trouvaient pas de place dans les groupes organisés par les opérateurs déjà actifs sur le terrain¹. « *Assez rapidement on s'est posé la question de la constitution des groupes mais, explique la coordinatrice du centre, il n'y a pas eu de vrai débat pédagogique à ce sujet parce qu'il y avait une tradition dans les associations qui étaient déjà opérateurs d'alpha de fonctionner sur un modèle : constituer les groupes sur base du niveau linguistique des apprenants, à partir d'un test de compétences linguistiques. Ce modèle n'a pas été remis en cause.* » Cette manière de procéder semblait par ailleurs en parfaite concordance avec la densité du maillage du réseau d'alpha bruxellois qui permet de trouver un lieu de cours pour chaque personne (sous réserve de place disponible), quel que soit son niveau. S'il n'y avait pas de place à Lire et Écrire, la personne était orientée vers une association située à quelques rues ou quelques arrêts de métro plus loin.

Deux autres raisons ont présidé à ce choix des groupes de niveau. D'une part, le fait que ceux-ci semblaient bien adaptés aux objectifs d'apprentissages linguistiques qui constituaient à ce moment, pour Lire et Écrire, le cœur de métier de l'alphabétisation. D'autre part, la nécessité d'une mise en œuvre rapide du *Plan d'alphabétisation* par des formateurs qui ont été amenés à exercer, après un temps de formation relativement court, un métier totalement neuf pour la toute grande majorité d'entre eux : « *Au départ, les formateurs découvraient ce qu'était l'alphabétisation. Dans la formation initiale, on parlait beaucoup de l'apprentissage de la langue parce que les formateurs devaient être outillés. Et donc le premier ancrage, c'était la langue.* » Il en allait de même pour les conseillères pédagogiques amenées à soutenir les formateur-ric-e-s et les accompagner au niveau pédagogique. Le choix de

¹ Voir : Lire et Écrire Bruxelles, *Septembre 2002, une rentrée par comme les autres... Plan bruxellois pour l'alphabétisation, 2002* (en ligne : www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/pba-decembre-2002.pdf).

l'homogénéité de niveau pour la formation des groupes semblait bien adapté à cette réalité.

Légère réfection de la façade : une homogénéité avec quelques bémols

Première retouche : l'élargissement des critères pour la constitution des groupes

En 2007-2008, lors de la première révision du test de positionnement, l'inscription d'une personne dans un groupe sur la seule base de ses compétences linguistiques de départ a été interrogée à la lumière des discussions au sein du groupe de travail qui s'est attelé à cette révision². C'est l'actuelle coordinatrice du Centre alpha Molenbeek Colonne³ qui a piloté ce groupe de travail : « *On a entamé une réflexion avec les agents d'accueil de Lire et Écrire mais aussi avec d'autres associations bruxelloises et on a constaté qu'il y a d'autres critères dont on tient compte lors de l'inscription d'une personne : la proximité du lieu de formation avec le domicile de la personne, sa capacité à se déplacer, sa disponibilité horaire, ses besoins, ses projets,... C'est l'ensemble de ces critères qui sont appréciés par l'agent d'accueil et lui permettent de dire : 'Oui le profil de cette personne correspond à telle ou telle offre de cours.' Cela veut donc dire que les groupes ne sont pas constitués uniquement à partir de critères linguistiques, même si on nomme les groupes par niveaux linguistiques. Le critère linguistique n'intervient que comme critère final, une fois que tous les autres critères ont été remplis pour orienter la personne vers un groupe susceptible de répondre à ses besoins.* »

Deuxième retouche : le lien avec l'éducation permanente

Au départ, l'éducation permanente s'articulait peu avec les apprentissages linguistiques et des activités d'éducation permanente étaient réalisées en

² Voir : Lire et Écrire Bruxelles, *Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabetisation, 2008* (www.lire-et-ecrire.be/Referentiel-de-competences-et-test-de-positionnement-pour-l-alphabetisation).
Note : une deuxième révision a été réalisée en 2013-2014.

³ À l'époque, conseillère pédagogique à Lire et Écrire Bruxelles.

parallèle de l'apprentissage de la langue (oral, lecture et écriture). « *Avec le temps, on s'est mis à réfléchir autrement à l'éducation permanente, explique la coordinatrice. On s'est rendu compte que se centrer uniquement sur la langue venait questionner notre position d'opérateur d'éducation permanente. On s'est posé la question : 'Qu'est-ce que c'est que faire de l'éducation permanente avec un public alpha ?' Peu à peu, on s'est dit que les apprentissages et l'éducation permanente ne pouvaient pas être juxtaposés mais devaient s'articuler, et même que l'apprentissage de la langue devait être au service de l'éducation permanente.* » De ce fait, l'importance du niveau de langue a été relativisé : dans une activité d'éducation permanente, ce n'est pas le niveau de langue qui conditionne la participation, du moins en ce qui concerne la lecture et l'écriture.

Ce recentrage sur l'éducation permanente s'est fait progressivement. Une des formatrices l'exprime de cette manière : « *On est dans un processus. Au début, c'était difficile. Maintenant, on fait de l'éducation permanente en passant par le biais de la langue française.* » Il n'est pas question pour autant de délaisser les apprentissages linguistiques car, dit-elle, « *les gens disent qu'ils viennent apprendre le français. C'est ça leur but. Il faut qu'ils trouvent leur compte à la fin de la formation.* » Sa collègue renchérit : « *Grâce à la thématique d'éducation permanente, ils apprennent beaucoup de choses au niveau linguistique.* »

Les trois formatrices présentes donnent chacune un exemple pour montrer comment elles sont amenées à articuler une thématique d'éducation permanente avec des apprentissages linguistiques :

- Un premier groupe a travaillé sur les droits sociaux et politiques. Avant d'aller visiter le Parlement, les apprenants ont préparé des questions : ils les ont formulées oralement, puis écrites, puis se sont entraînés à les lire avant de les poser à la guide lors de la visite.
- Un autre groupe a fait un travail sur la transmission orale à partir des contes et des berceuses. Les apprenants ont traduit des berceuses de leur langue vers le français. Ce travail sur les berceuses a aussi permis de travailler sur les sons voyelles du français qui sont très proches et donc difficilement perceptibles par les personnes dont le français n'est pas la langue maternelle (travail phonétique d'articulation très concret).

– Enfin, les apprenants d'un troisième groupe qui travaillait beaucoup autour de romans de la collection *La Traversée*⁴ ont préparé des questions qu'ils sont allés poser aux auteurs de la collection présents à la Foire du livre de Bruxelles.

À ce stade de la discussion, la question est posée : est-ce possible de faire de l'éducation permanente avec tous les apprenants, quel que soit leur niveau ? À ce propos, mes interlocutrices semblent d'accord pour dire que « *si on veut faire de l'éducation permanente, c'est-à-dire amener les apprenants à réfléchir, à changer de position, à formuler des revendications, etc., il faut qu'il y ait possibilité de se parler, se confronter, échanger un minimum. Et si on veut le faire en français, il faut que chacun ait un minimum de base dans cette langue.* » À partir de là, le fait d'avoir été un minimum scolarisé (en français ou dans sa langue maternelle) peut-il jouer ? Pas de réponse unanime à ce questionnement mais plutôt une hypothèse : « *L'école nous apprend à réfléchir et donc à développer un certain niveau d'analyse, à développer des compétences cognitives.* » Dès lors, les personnes qui sont passées par l'école rentrent peut-être plus facilement dans des démarches réflexives, telles celles qui sont menées en éducation permanente. Mais aussi une hypothèse contradictoire : « *Toute personne adulte a, quel que soit son niveau de scolarité, un niveau d'analyse sur sa vie ; personne ne vit sans réfléchir, sans penser, sans anticiper : quand on est parent, quand on est travailleur, quand on est acheteur, on développe toutes sortes de compétences cognitives, même simples ou rudimentaires.* » Selon cette seconde hypothèse, plus fidèle à l'esprit de l'éducation populaire, la possibilité d'échanger dans une langue commune est l'unique condition à la participation aux démarches d'éducation permanente.

Troisième retouche : un relatif décroisement des niveaux

Comme l'explique une formatrice : « *Maintenant, on fait toujours des groupes par niveaux linguistiques mais on 'ouvre' les niveaux linguistiques. Avant, on ciblait un niveau au sens strict. Maintenant, les frontières deviennent moins rigides.* »

⁴ Collection éditée par les éditions Weyrich qui rassemble des romans accessibles à tous, écrits par des écrivains belges, à l'initiative de Lire et Écrire Luxembourg (voir : www.lire-et-ecrire.be/latraversee).

Un premier décloisonnement concerne l'oral d'une part et la lecture-écriture d'autre part : « *On se rend compte que certaines personnes ont des attentes au niveau de l'écrit. Si on ne leur propose que de l'oral, elles sont très frustrées. Et donc, dans les groupes d'oral 1 ou 2, on propose de faire de l'écriture (travail de graphie) et de la lecture (repérage) après quelques semaines de formation.* »

Un deuxième décloisonnement consiste à faire des groupes qui ne sont pas d'un seul niveau : « *On a par exemple des groupes qui s'appellent : 'oral débutant et oral 1', 'lecture-écriture 2 et lecture-écriture 3'...* » Exception faite pour les tout débutants : « *Pour les gens qui sont tout à fait débutants en lecture-écriture, c'est mieux de leur faire faire un bout de chemin ensemble parce qu'ils vont avoir besoin des mêmes mises en pratique.* »

À l'intérieur du bâtiment : des hétérogénéités

Au rez-de-chaussée : la diversité d'origine des apprenants

Globalement, dans l'ensemble des groupes animés par les formatrices du Centre alpha Molenbeek Colonne (qui fait de l'alpha sur Bruxelles Centre et Laeken), les apprenants viennent de différents horizons : des Marocains surtout, mais aussi des Guinéens, des Sénégalais, des Ghanéens, des Congolais, des personnes originaires d'Europe de l'Est...⁵ Ce qui ne veut pas dire que cette hétérogénéité se retrouve dans chaque groupe, comme l'illustre une des formatrices présentes lors de notre rencontre : « *Une année, j'avais un groupe qui n'était composé que de femmes marocaines, sauf une jeune femme guinéenne. Aux pauses, les femmes marocaines parlaient entre elles, dans leur langue maternelle. La jeune guinéenne se sentait très isolée et très triste parce qu'on ne lui parlait jamais. J'ai eu le cas aussi avec une femme turque.* »

D'un point de vue pédagogique, la mixité d'origine est vécue comme une richesse. Non seulement les participants peuvent échanger sur leurs différences culturelles mais ils peuvent aussi établir des comparaisons, trouver des points communs, par exemple entre des cultures d'horizons très différents, ce qui va contribuer à créer des liens entre les participants. Une formatrice reprend

⁵ Ceci n'est pas nécessairement vrai pour tous les centres alpha de Lire et Écrire Bruxelles ; cela dépend du brassage de population existant ou non sur le périmètre d'action du centre.

l'exemple du travail autour des berceuses : « *Une Rwandaise a chanté une berceuse dans sa langue d'origine. En traduisant la berceuse dans les différentes langues des participants, le groupe s'est rendu compte que le contenu était le même dans toutes les cultures.* »

L'hétérogénéité culturelle peut aussi apparaître là où on ne l'attend pas, entre des gens de même origine, ainsi que l'explique la même formatrice : « *L'an dernier, plusieurs groupes dans différents centres alpha de la régionale ont travaillé chacun pour alimenter un projet d'éducation permanente, le projet 'Web radio'. Dans mon groupe, on a travaillé sur le thème de l'alimentation durable, et plus particulièrement autour des habitudes alimentaires. Le fait qu'il y avait dans le groupe des apprenants qui venaient de différentes régions du monde a permis d'alimenter les échanges et de pousser plus loin la réflexion. On a ainsi pu observer une grande diversité dans les habitudes alimentaires, même entre les gens d'un même pays. On a vu qu'ils n'avaient pas tous la même culture alimentaire, ne mangeaient pas la même chose. Et on a pu découvrir qu'il y a des facteurs qui influencent l'alimentation, par exemple le climat (qu'est-ce qui pousse dans leur région ?), le fait que les personnes soient originaires de la ville ou de la campagne... Ces échanges nous ont aidés à voir des choses auxquelles on n'avait pas pensé au départ.* »

Dans le travail autour des contes réalisé avec un groupe à priori assez homogène, l'hétérogénéité des vécus a également permis d'appréhender la diversité culturelle : « *Dans ce groupe, il y avait beaucoup de personnes qui venaient du Maroc. On pourrait croire qu'elles ont la même culture, les mêmes souvenirs, mais pas du tout. Chacun a ses souvenirs, sa culture, ça dépend de là où il a grandi, de la famille dans laquelle il a grandi. La diversité des apports était aussi une richesse. Des liens se sont créés entre les apprenants. Ils s'écoutaient, faisaient des comparaisons, cherchaient à comprendre pourquoi ces différences.* »

À contrario, une absence ou une trop faible hétérogénéité peut provoquer un déficit d'analyse, comme dans l'exemple suivant donné par la coordinatrice du centre : « *Dans un groupe, une formatrice a travaillé sur la thématique de la fête du mariage. Les apprenantes, de différents pays d'origine mais toutes musulmanes, constataient que cette fête s'est transformée et qu'elle est devenue une question de commerce et d'argent, que les gens s'endettent pour avoir*

une fête exceptionnelle. » Le travail aurait pu s'arrêter là mais la formatrice a provoqué une ouverture vers ce qui se vit chez des non-musulmans, par la visite d'une exposition sur les robes de mariée du passé (au Musée du costume et de la dentelle) dont certaines, de culture occidentale catholique, très fastueuses ; et par le visionnement d'une émission de *Question à la Une* montrant les offres commerciales qui suscitent des dépenses de mariage, parfois exorbitantes, aujourd'hui en Belgique. Les apprenantes ont alors pris conscience que l'endettement pour avoir un beau mariage n'est pas une question de communauté, comme elles le pensaient, mais que c'est plus largement une question de société. La coordinatrice poursuit : « *Je me dis que s'il y avait eu dans ce groupe quelqu'un d'une autre religion, ça aurait permis de ne pas communautariser la réflexion au départ. Ici, il a fallu attendre que le groupe se tourne vers l'extérieur pour qu'il élargisse son analyse.* »

L'hétérogénéité des origines est-elle cependant une richesse dans tous les cas ? Pas sûr, selon la coordinatrice. Parce que les apprenants peuvent amener en formation des conflits, des animosités,... qui n'ont rien à voir avec la formation et les activités proposées, pas plus qu'ils n'ont à voir avec le vécu des apprenants ici et maintenant. « *Il y a des gens qui ne veulent pas travailler avec d'autres pour des raisons qui n'ont rien à voir avec ce qui se passe dans le groupe. Il arrive que des conflits, dont on n'a pas conscience ou qu'on connaît très mal, soient importés dans le groupe, comme par exemple ceux entre Kurdes et Turcs. Ça peut être épouvantable si ces gens se retrouvent ensemble après tout ce qui s'est passé là-bas.* » L'ignorance ou la difficulté du formateur ou de la formatrice à comprendre l'origine de ce genre de tensions va compliquer considérablement ou empêcher leur résolution. Quelle que soit sa vigilance, il restera toujours des éléments sur lesquels il lui sera difficile ou impossible d'avoir prise.

Au premier étage : la mixité de genre

Dès le départ, c'est-à-dire dès qu'elle est devenue opérateur de formation, Lire et Écrire Bruxelles a fait le choix de la mixité de genre. Mais, comme pour la mixité d'origine, cette mixité est plus ou moins présente dans les groupes. Il y a d'une part des formateur-ric-e-s de la régionale qui sont en détachement dans une association qui travaille avec un public exclusivement féminin, et d'autre part des groupes qui sont en théorie mixtes mais où la

mixité n'est finalement pas effective. Enfin, quand il y a mixité, la répartition entre les deux genres peut-être variable, d'un équilibre parfait à un déséquilibre total.

Mes interlocutrices sont toutes d'accord pour dire qu'il est préférable d'avoir un équilibre entre les genres. Un groupe déséquilibré de ce point de vue peut poser des problèmes, ce qu'elles illustrent par deux témoignages. D'abord celui d'une formatrice (en détachement dans une association) qui rapporte son expérience : « *Dans l'association dans laquelle je travaille, j'avais un groupe d'environ seize personnes où il n'y avait que deux femmes. Quand l'une des deux s'absentait, l'autre se sentait un peu isolée. Toutes les deux ont continué à venir mais je pense que s'il y avait eu d'autres femmes, même en cas d'absence d'une d'entre elles, les autres auraient pu se soutenir et elles auraient mieux progressé. Je sentais qu'il y avait quelque chose qui empêchait ces femmes d'avancer.* » Ensuite celui d'une autre formatrice (également en détachement dans une association), relayé par la coordinatrice : « *Dans un groupe, il y a eu un gros problème lié à la mixité. Par hasard, ce groupe a commencé en n'étant composé que de femmes. Pendant un temps, il y avait un jeune homme qui venait mais ça n'avait pas posé de problème. Et puis, à la rentrée de janvier, l'association a voulu renflouer le groupe et un monsieur âgé est arrivé. Ça a fait un énorme problème. Les femmes le suspectaient d'être là pour chercher une femme ; elles ne voulaient pas travailler avec lui. Pour tenter de calmer le jeu, l'association a dû réaffirmer fermement que c'était un groupe mixte. Avec la formatrice, on s'est dit que s'il y avait eu au départ ne fût-ce que 3-4 hommes dans le groupe, ces femmes auraient eu l'habitude de travailler avec des hommes et l'arrivée de ce monsieur n'aurait pas posé problème.* »

Dans un groupe mixte, plus ou moins équilibré, la question du genre peut cependant également se poser à certains moments. Il en va ainsi par exemple lorsque le travail est organisé en sous-groupes, une femme pouvant se retrouver isolée dans un sous-groupe majoritairement masculin et inversement : « *Quand on travaille en sous-groupes, ça provoque de la gêne chez certains participants...* », confie une formatrice.

La question de la mixité de genre peut aussi croiser celle des références et des codes culturels, comme l'interdiction de toucher un homme, voire de parler à un homme. Or, certaines activités d'apprentissage passent par le toucher

(des activités de la méthode *Pourquoi Pas !* par exemple) ou par l'échange de parole entre les apprenants (comme les jeux de rôle). Quelle va alors être l'attitude de la formatrice, du formateur ? Notre rencontre est l'occasion pour les formatrices de confronter leurs points de vue et leurs manières de réagir respectives. Ainsi, si l'une ne se risque pas à proposer des activités incluant le toucher, cela ne constitue pas un obstacle pour une autre : « *Moi, je le fais. Dans mon groupe, il y avait seulement une femme qui mettait quelque chose sur sa main pour toucher les hommes. De cette manière, ce n'était pas elle qui touchait les hommes, c'était le tissu.* »

La coordinatrice enchaîne : « *C'est parce qu'on a chacune nos représentations, qu'on croit qu'il y a des activités qui pourraient poser problème et qu'alors on ne les fait pas. Je pense que c'est intéressant de questionner nos représentations parce que, pour moi, c'est un gros enjeu de continuer à travailler en groupes mixtes. La mixité fait partie du fondement de notre société et je pense qu'on ne doit pas s'en échapper, même si pour certains apprenants, c'est un peu plus difficile mais on voit qu'ils peuvent trouver des subterfuges.* » Une formatrice confirme : « *Un vieux monsieur qui était dans un de mes groupes disait aux femmes : 'Viens ma sœur, on va travailler ensemble.' C'était sa manière à lui d'accepter de travailler avec une femme.* »

Quant aux personnes pour lesquelles la mixité constitue un obstacle absolu et qui se retrouvent par hasard ou par mauvaise compréhension dans un groupe mixte – une formatrice donne l'exemple d'une femme qui s'excluait du groupe et restait pendant toute la séance dans un coin –, une orientation vers un groupe non mixte semble être la meilleure solution. C'est d'ailleurs ce qu'a fait le responsable de l'association et la femme est partie, visiblement soulagée.

Au deuxième étage : la diversité d'âge

De manière générale, dans l'ensemble des groupes animés par les formateurs-riche-s de Lire et Écrire Bruxelles, la mixité d'âge est plutôt faible. Avec très peu de moins de 30 ans, l'âge moyen est relativement élevé. C'est notamment le cas pour les groupes du Centre alpha Molenbeek Colonne.

Derrière ce constat général, l'échelle des âges peut fortement varier d'un groupe à l'autre. Il arrive par exemple qu'une personne plus âgée se sente isolée parmi des personnes plus jeunes. Une formatrice raconte : « *Dans mon groupe, il y avait un homme plus âgé et il me disait : 'Écoute P., moi, je suis vieux. C'est pour ça que je n'avance pas.' Je sentais que s'il avait été dans un groupe où il y avait eu au moins 4 ou 5 personnes de son âge, ç'aurait été différent pour lui, il ne se serait pas senti diminué par rapport au reste du groupe qui avançait plus vite. Je voyais qu'il était un peu frustré.* »

Cet exemple introduit un court échange dans notre petit groupe :

- La coordinatrice : « *Je pense que ça lui aurait permis de comprendre que ce n'était peut-être pas l'âge qui faisait qu'il n'avançait pas vite mais d'autres choses.* »
- La formatrice : « *Je lui ai dit : 'Nous avons le même âge, toi et moi.' Et puis, il m'a dit : 'Nous avons peut-être le même âge, mais toi, tu parles bien français. Tu as été à l'école, moi non.'* »
- La coordinatrice : « *Là, ça devient intéressant car il est en train d'analyser autre chose que son âge.* »
- La formatrice : « *Je pense que ça dépend aussi de la motivation des gens. Tu peux être jeune mais, sans motivation, tu ne fais rien...* »

Au troisième étage : la diversité de motivation

Même si nous sommes passées un peu plus rapidement sur cette forme de diversité sans analyser son intérêt pour le fonctionnement d'un groupe, mes interlocutrices n'ont pas manqué de relever que « *l'obligation ou non de suivre des cours entraîne aussi de l'hétérogénéité* ». Le lien entre obligation et manque de motivation n'est cependant pas automatique : « *On peut avoir des gens qui sont obligés et qui participent peu, d'autres qui ne sont pas du tout obligés mais qui sont très présents et très engagés, mais il y a aussi des gens activés qui sont motivés et qui disent que c'est une chance pour eux d'avoir la possibilité de suivre des cours.* » Et derrière ce constat, il était, je pense, sous-entendu que la motivation de certains peut être contagieuse, que les plus motivés peuvent entraîner ceux qui le sont moins à s'investir dans la formation.

Au dernier étage : la diversité des rythmes entraînant une hétérogénéisation des niveaux

Si travailler en groupe de niveau homogène semble à priori plus facile pour le formateur ou la formatrice, force est de constater qu'au bout de quelque temps, souvent quelques semaines, le niveau n'est déjà plus le même, chaque apprenant évoluant à son rythme, en lien avec sa motivation, son âge, le soutien ou non de son entourage... Il ou elle est donc amené-e à composer avec des niveaux qui s'hétérogénéisent.

« Il y a des choses à mettre en place en début d'année par rapport à cette hétérogénéité de niveaux, dit une formatrice. Moi, j'insiste beaucoup pour dire que chacun est différent, que certains ont été à l'école et d'autres pas, que certains viennent d'un pays où on parle français et d'autres pas, que chacun a ses forces et ses faiblesses. C'est important de le dire en début d'année et de le redire de temps en temps. » C'est déjà une manière de placer des balises, un garde-fou. Mais cela suffit-il ? Car, comme le dit la coordinatrice, *« après, dans le concret, à certains moments, les apprenants vont de toute façon se comparer, ils vont voir que certains avancent plus vite... Et puis, il y en a qui vont dire : 'Ouh là là, moi, je ne connais rien.' Alors qu'en fait, ils connaissent déjà beaucoup de choses. C'est tout le travail des formateurs que de détecter ce que chacun pourra apporter. Comme tu le dis bien, S. : ils ont tous des forces et des faiblesses, et le travail c'est de mettre leurs forces en exergue... »*

Une autre formatrice donne un exemple : *« Dans mon groupe, il y avait quelqu'un qui disait : 'Moi, je ne connais rien.' Et pourtant, il dessinait très bien. Je lui ai dit : 'Tu vois, il y a beaucoup de choses que tu connais et que les autres ne savent pas, et tu dis que tu ne sais rien.' Et puis après, les autres lui demandaient : 'Dessine pour moi, dessine pour moi..., même les femmes. »* Une autre ajoute : *« Même quelqu'un qui peut faire rire, il apporte quelque chose au groupe... »* La coordinatrice est du même avis : *« Toutes les compétences peuvent être utiles. Ainsi, par exemple, si on fait un projet, on est amené à faire des tas de choses différentes qui ne sont pas nécessairement linguistiques et cognitives, et donc chacun va pouvoir amener ce qu'il sait faire ou ses trucs et astuces de la vie. Les gens se sont bâtis sur toutes sortes d'expériences qui peuvent être intéressantes pour réaliser un projet. Changer de registre, de contenu ou de support permet de valoriser diverses compétences chez les apprenants. »*

L'organisation du travail est une autre variable sur laquelle les formateurs peuvent jouer pour faire face à l'hétérogénéité des niveaux résultant des différences de rythme d'apprentissage : *« C'est à nous, les formateurs, d'observer, d'analyser et après on va travailler en grand groupe, en sous-groupes ou en individuel selon les compétences des gens. Il ne s'agit pas de mettre ensemble ceux qui ont des compétences plus élevées mais il faut essayer et observer ce qui se passe... Par exemple, si je mets une personne qui n'a pas assez de compétences avec une personne qui en a beaucoup, celle qui en a beaucoup va peut-être occuper toute la place, mais il y aura peut-être aussi des moments où elle va pousser la personne qui a moins de compétences à apprendre. C'est au formateur d'analyser, de voir comment organiser le travail. »* Et la formatrice ajoute : *« Même si les personnes n'ont pas les mêmes objectifs d'apprentissage, elles peuvent travailler ensemble et à la fin, lors de l'évaluation, on demande à chaque personne de s'évaluer par rapport à ses propres objectifs. »*

Le choix d'une méthodologie adaptée va également permettre de travailler en groupe hétérogène de niveaux. Ainsi par exemple, relève une formatrice, *« l'atelier ECLER⁶ permet de travailler de manière assez hétérogène au niveau de la lecture et de l'écriture »*. Faut-il cependant pour participer à ce type d'atelier avoir un niveau minimum de départ ? Pour les participantes à la rencontre, la réponse est sans conteste « oui ». Même si, comme l'évoque la coordinatrice : *« Dans ses ateliers ECLER, Noël Ferrand acceptait aussi des gens qui étaient très débutants en lecture-écriture. »* Mais, ici, personne ne voit très bien comment il faisait...

Du rez-de-chaussée au quatrième, dans l'escalier et dans l'ascenseur : les formateurs en première ligne

Les participantes à la rencontre sont toutes d'accord pour dire que l'hétérogénéité peut être un atout mais qu'il y a des points d'attention à avoir. D'autant plus que l'hétérogénéité peut être ou non équilibrée puisque les groupes sont constitués selon différents critères dont ne fait pas partie celui de l'équilibrage

⁶ Voir : Noël FERRAND, ECLER, une démarche émancipatrice ?, in *Journal de l'alpha*, n°145, février-mars 2005, pp. 13-15 (www.lire-et-ecrire.be/ja145).

des différentes hétérogénéités. Les exemples donnés montrent pourtant comment un déséquilibre dans un type d'hétérogénéité lors de la constitution des groupes peut être source de difficulté, voire d'(auto)exclusion de l'un-e ou l'autre participant-e. Lors de la discussion, un questionnement a d'ailleurs été exprimé à ce propos : faut-il davantage organiser l'hétérogénéité, d'origine ou de genre par exemple, alors que des facteurs externes, sur lesquels les associations n'ont aucune prise, peuvent rendre difficile l'organisation de cette hétérogénéité (un quartier composé très majoritairement d'une seule nationalité par exemple) ?

La discussion a également mis en évidence que sous une homogénéité de surface se cache souvent une hétérogénéité ou des hétérogénéités moins visibles. Et que c'est finalement à la formatrice, au formateur, de par les animations qu'elle-il met en place, de les découvrir et de les exploiter pour favoriser, chez les apprenants et dans le groupe, l'engagement en formation (présence et motivation), les échanges, le questionnement, la réflexion et l'analyse dans une perspective d'éducation populaire.

Enfin, la discussion a montré que les différentes homogénéités et hétérogénéités se croisent et s'entrecroisent, faisant de chaque groupe une entité unique rassemblant des personnes tantôt semblables et tantôt différentes, selon le regard que l'on pose ou l'approche que l'on adopte. C'est ici aussi au formateur ou à la formatrice qu'il revient de composer avec ces diverses pluralités plus ou moins marquées.

Rencontre avec :

Véronique BONNER, coordinatrice de centre
Pascaline GAKARA, Graciose NZITONDA et Sylvie WAUTHIER, formatrices
Centre alpha Molenbeek Colonne, Lire et Écrire Bruxelles

Propos recueillis et mis en forme par Sylvie-Anne GOFFINET
Lire et Écrire Communauté française