Le journal de l'αlpha

Les outils pédagogiques

saint-Vaast 30/11 & 1/12/2000

Périodique bimestriel
Bureau de dépôt: Bruxelles X

Avril - Mai 2001
N°122

Le Journal de l'alpha
est publié avec le soutien
du Service de l'Education permanente
et du Service de la Langue Française
(Direction générale de la Culture)
du Ministère de la Communauté française

Les objectifs du Journal de l'Alpha

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

Une rubrique *Droit de réponse* permet de réagir au contenu du *Journal*, mais la contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos. .

Rédaction :
Lire et Ecrire Bruxelles
rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 - fax 02 213 37 01
Comité de Rédaction :
Anne-Marie ANDRUSYSZYN,
Catherine BASTYNS (secrétaire de rédaction),
Didier CAILLE,
Sylvie-Anne GOFFINET (coordination et contact),
Helena LOCKHART,
Véronique RAISON,
Corinne TERWAGNE,
Annick WUESTENBERG
Couverture :
Philippe RUELLE
Illustrations (sauf pages 9, 15, 16 et 23) **:**
André STAS
Mise en Page et Impression :
Page In sprl - tél. 019 63 53 77
Editeur Responsable :
Alain LEDUC - rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles
Abonnements (6 numéros par an) :
Belgique: 500 FB pour le réseau d'alphabétisation
et 700 FB hors réseau à verser au compte
de Lire et Ecrire Bruxelles n° 001-2316563-85
Etranger: 800 FB (à payer par mandat postal)

Les outils pédagogiques pour l'alphabétisation et la formation de base des adultes

Première rencontre des formateurs de Bruxelles et de Wallonie

Saint-Vaast, 30 novembre et 1er décembre 2000

Organisées suite aux demandes exprimées dans le cadre de la rencontre «Alpha - Pays industrialisés - Francophonies» de juin 1999, ces deux journées de rencontres pédagogiques ont remporté un immense succès de foule et démontré l'intérêt des formateurs pour découvrir de nouvelles pistes de travail, ainsi que leurs besoins d'échanges et de formations.

En effet, de trop nombreux formateurs et associations travaillent de manière très isolée et/ou avec des ressources pédagogiques insuffisantes. Beaucoup d'entre eux sont repartis avec des idées plein la tête et plein leur sac.
Saint-Vaast n'est cependant pas un aboutissement. A l'avenir, Lire et Ecrire devra certainement développer plus longuement encore formations et échanges pédagogiques.

D'autres, par contre, qui trouvent déjà dans les associations et les régionales de Lire et Ecrire, des lieux d'échanges et de formations ont pu être déçus par le niveau de la rencontre. Peut-être, pour eux, l'intérêt résidait-il davantage dans l'échange de leur expérience avec ceux qui justement ne bénéficient pas des mêmes structures de soutien pédagogique.

Les ateliers nombreux et variés ont présenté diverses pratiques, expérimentées à la fois dans le réseau de Lire et Ecrire, mais aussi à l'extérieur, au sein d'autres organismes qui se préoccupent également, pour une part tout au moins, d'alphabétisation et de formation de base des adultes. Bien sûr, ces pratiques ne «collent» pas toutes à nos orientations d'éducation permanente. L'ensemble des articles présentés ici ne représentent donc que le point de vue de leurs auteurs et ne constituent pas une prise de position de Lire et Ecrire.

Je profite de cet éditorial pour remercier toutes les formatrices et tous les formateurs qui ont investi en temps et en énergie pour animer un atelier. Sans eux cette rencontre n'aurait pas été possible...

Catherine STERCQ
Coprésidente de Lire et Ecrire

Sommaire

Dossier: Les outils pédagogiques pour l'alphabétisation et la formation de base des adultes

Echo 5

Discours inaugural 6

Entre brouillard et soleil 8

Une journée à Saint-Vaast 9

Développer la citoyenneté dans l'apprentissage 10

Pédagogie contre citoyenneté? 12

Expression graphique: la fresque collective (démarche) 14

Souvenirs décousus 17

L'apport d'outils pédagogiques multimédia 18

(Sans titre) 21

Exploitations pédagogiques autour de «L'Essentiel» 22

La place des outils pédagogiques en alpha et en formation de base 24

Le formateur au banc des accusés? 27

Billet de bonne humeur 28

Le logiciel Eval 2, sa méthodologie et sa mise en oeuvre en promotion sociale 29

Bilan de compétences, projet professionnel? Quelle démarche? Quelle approche? 33

Rencontres plurielles 36

Patchwork de techniques ludiques (démarche) 37

Participation, oui... vitrine, non! 40

De Verviers à Saint-Vaast 41

Informations 43

Un premier récapitulatif du contenu des numéros 98 à 111 du Journal de l'alpha est paru dans le numéro 112 (septembre 1999) et un second des numéros 112 à 120 dans le numéro 121 (février-mars 2001).

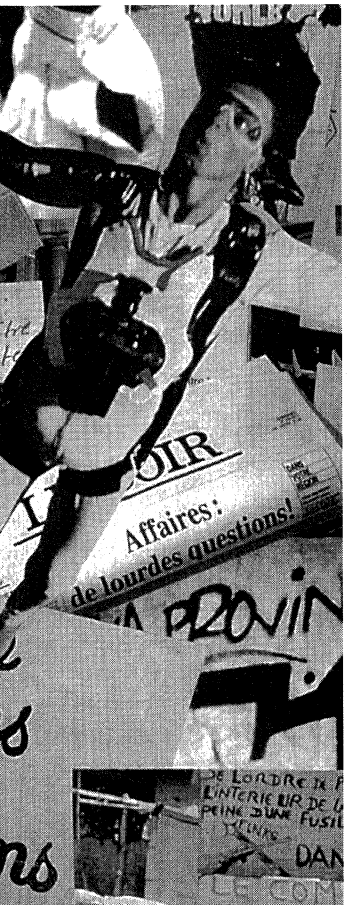
Echo

Saint-Vaast...
Tout d'abord, il y eut le mystère de la prononciation: ce fameux «s», ce «t»... Comme en vacances, ces villages que les touristes nomment de travers, ce qui faire rire les habitants.
Il y eut aussi le mystère de la localisation car, avec un tel nom en deux parties si dissemblables, on imaginait bien l'endroit juste à cheval sur la frontière linguistique.

Puis il y eut la route, les corons, les terrils, un paysage qui raconte des histoires, une allée de peupliers et... plouf!... la grande piscine des «pro» de l'alpha.

Et pendant deux jours, dans les plus belles lumières de l'hiver, le maître-mot fut «diversité».

Diversité des gens. Tiens, il n'y a pas que des femmes, comme je le pensais; des âges, avec d'intéressants décalages de générations, de professions: presque tous les chemins mènent à l'alpha, de l'orthophoniste en passant par le romaniste et l'éducatrice; de statuts: sous-contrats, sous-payés en précarité quasi-similaire à celle des étudiants, vendeurs de logiciels et inspecteurs, directeurs d'école, enseignants, formatrices et teurs, opérateurs et trices et coordinateurs de toutes catégories. Diversité des planètes: la Promotion sociale représentée officiellement - tout arrive -, l'Associatif, l'Insertion socioprofessionnelle, les subsidiés et les subsidiants. Beaucoup de clichés mélangés. Tout cela ensemble à se parler: un régal.



La diversité des ateliers. Dans la pénombre, des voix physiquement préparées récitent un conte mythologique. Ailleurs, devant un ordinateur, un programme «scientifique» soupèse vos compétences et vos objectifs professionnels. Ailleurs encore, quelqu'un agite sa chevelure et prononce: «la citoyenneté, moi, ça me fait vomir». Plus loin, trois jeunes femmes présentent une merveilleuse démarche de découverte en commun de ses propres savoirs; elles ouvrent la méthode comme on effeuille un artichaut.

Diversité des discours. Tout à l'emploi, impertinence questionnante, projecteur sur la personne, sur les groupes. Peu sur les fondements des méthodes, peu sur les institutions, peu sur les enjeux de la professionnalisation du secteur, mais ce n'était pas le but cette fois-ci.

Dans les ateliers et hors des ateliers, à table, dans les couloirs: questions, doutes, informations, contradictions s'entrecroisent.

Un succès énorme à l'inscription, bien à l'image des besoins des travailleurs de l'alpha. Le Ministère de la Communauté française et le Comité Bruxelles-Wallonie ont vu juste. Foule nombreuse accueillie très chaleureusement. Cela fait du bien, soulignons-le. Intendance, matériel, organisation pratique... très réussis, et ressentis agréablement par tous les «alphabétiseurs» qui étaient moins venus chercher des petites recettes prêtes à l'emploi que la participation à des échanges et à la construction d'une identité professionnelle.

Véronique RAISON
EPFC

Discours inaugural de France Lebon

Directrice du Service de l'Education permanente, D.G. de la Culture – Communauté française

Au nom du Comité organisateur de ces deux journées, je vous souhaite la bienvenue.

Je remercie les représentants des Ministres pour leur présence autour de cette table. Leur réponse à notre invitation constitue non seulement la reconnaissance de l'importance donnée aux enjeux de l'alphabétisation inscrits d'ailleurs dans les déclarations de politique gouvernementale, mais aussi la reconnaissance de l'importance de l'action quotidiennement accomplie sur le terrain par chacun d'entre vous. Nous ne pouvons que nous réjouir du fait que l'alphabétisation soit perçue comme un enjeu éducatif, culturel et démocratique qui transcende les secteurs de compétence et les distinctions institutionnelles.[1]

Je remercie également très vivement le Centre de plein-air et de dépaysement de Saint-Vaast qui nous accueille aujourd'hui, ainsi que la Province de Hainaut qui nous a apporté un soutien technique et logistique important. Nous sommes particulièrement heureux d'être ici, à Saint-Vaast dans le Hainaut car nous savons tous à quel point la politique de formation et d'éducation menée par la Province de Hainaut prend une place importante dans le développement culturel et éducatif de l'espace francophone belge.

Je remercie également Lire et Ecrire qui a assuré l'organisation de la rencontre et Alain de Wasseige qui en a assuré la coordination générale.

Avant même que ne débute cette rencontre, votre présence, très nombreuse, apporte un soutien réel à l'initiative de concertation que le Comité a prise. Une présence si nombreuse est également le signe de la professionnalisation du secteur.

Le but de cette rencontre est de découvrir et d'échanger des pratiques concernant les outils pédagogiques pour l'alphabétisation et la formation de base des adultes. C'est aussi de permettre aux formateurs de tous les secteurs de l'alphabétisation de se rencontrer, d'échanger leurs questionnements. Cette rencontre sera sans aucun doute diversifiée en perspectives et en préoccupations. Nul doute sur le fait qu'elle sera aussi riche en convergences et en propositions.

Car l'alphabétisation des adultes est une préoccupation partagée par de nombreux pouvoirs publics et par un monde associatif très dense et très diversifié. Tout comme le sont d'ailleurs les publics de l'alphabétisation. Nous avons pris le parti de considérer que cette diversité d'acteurs, cette multiplicité de conceptions et d'objectifs était une richesse qu'il fallait valoriser et développer. C'est cette intention qui a guidé le Comité organisateur dans l'ensemble de ses initiatives et donc dans l'organisation de cette rencontre. Jusqu'à présent, notre intuition et notre volonté n'ont pas été démenties. Votre présence si nombreuse – nous espérions être aujourd'hui au moins 120, si possible 150; en fait, nous sommes 240 à nous serrer les coudes, et nous aurions pu nous retrouver à 320-350 si les conditions organisationnelles l'avaient permis – votre présence est un encouragement très fort à poursuivre notre concertation et notre souci de coordination des secteurs oeuvrant dans l'alphabétisation.

En quelques mots, je voudrais situer le contexte de cette initiative et rappeler les missions poursuivies par le Comité organisateur.
Ce Comité réunit des représentants des pouvoirs publics de la Région wallonne, de la Région de Bruxelles-Capitale, de la Communauté française et du monde associatif concernés par les questions d'alphabétisation des adultes. Il s'est constitué à l'occasion d'un projet international – la première Rencontre «Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés», qui s'est déroulée, à notre initiative, à Namur en juin 1999, et réunissait des participants (apprenants, formateurs, décideurs) venus de Belgique, du Canada, de France et de Suisse.[2]

Cette concertation internationale s'inscrit dans la droite ligne des objectifs défendus par l'UNESCO. Sur le plan mondial, la question de l'analphabétisme est extrêmement préoccupante: la dernière conférence de l'UNESCO qui s'est tenue à Dakar en avril 2000 et dont le sujet était «L'éducation pour tous» a fait une large part à la question de l'alphabétisation et de l'éducation de base, en insistant d'ailleurs particulièrement sur l'éducation de base des filles et des femmes.

Complémentairement à ces objectifs généraux, une concertation «Alphabétisation, francophonies, pays industrialisés» s'est organisée entre les 4 pays francophones industrialisés déjà cités avec le soutien de l'Institut de l'UNESCO pour l'Education. Elle est centrée sur deux spécificités qui nous ont semblé déterminantes par rapport à la situation de l'analphabétisme connue chez nous: celle de la langue et du rapport à la langue française, et celle des pays industrialisés et du rapport de l'analphabétisme et de la démocratie.

Cette concertation internationale a en partie les mêmes objectifs que ceux de la concertation francophone de Belgique, notamment la coordination et la réflexion sur les apprentissages, les outils, les formations, les réglementations,... concernant l'alphabétisation ainsi que sur les causes de l'analphabétisme. Elle a permis la réalisation d'un état des lieux par pays qui fournit un instrument d'analyse et de connaissance des conditions de l'analphabétisme, des possibilités existantes pour y remédier ainsi que des lacunes qui restent à combler.

La concertation francophone «Communauté française-Wallonie-Bruxelles / pouvoirs publics-monde associatif» a encore d'autres objectifs que je voudrais vous rappeler:
- assurer la représentation belge francophone au sein du partenariat francophone international;
- superviser la réalisation et l'actualisation d'un état des lieux régulier;
et surtout
- prendre des initiatives de rencontres entre les différents acteurs de l'alphabétisation, avec des enjeux précis et concrets;
- rédiger une liste de propositions destinée aux Ministres concernés dans la perspective de l'organisation d'une table-ronde ministérielle en 2001, le but poursuivi étant la coordination et l'adaptation des dispositifs existants aux réalités et aux besoins. La présente rencontre est une opportunité importante pour alimenter ce travail.

L'alphabétisation est un enjeu multidimensionnel: démocratique, social, culturel, éducatif, socioprofessionnel. La diversité des processus d'alphabétisation et la multiplicité des institutions, pouvoirs publics et associations qui développent des programmes d'alphabétisation répond à la diversité des attentes des personnes et des causes de l'analphabétisme. Cette diversité est en soi intéressante, cependant elle introduit une complexité au niveau institutionnel, organisationnel et au niveau de l'information. Comment garder la diversité et réduire la complexité? En assurant une concertation, une coordination, une complémentarité, et pour commencer une meilleure connaissance mutuelle des enjeux respectifs, entre les différents opérateurs concernés, telle est la réponse que nous avons apportée à cette question.
Pour ce qui concerne le Comité organisateur, nous serons donc attentifs à engranger toutes les informations, réflexions, propositions qui nous permettront de charpenter le travail envisagé dans le cadre de la table-ronde sur l'alpha en 2001.

Un mot encore sur le programme de ces deux journées. Cette rencontre dresse un panorama des outils pédagogiques existants – n'en attendez pas ce qu'elle ne peut vous apporter. Il faut la comprendre comme une introduction, une sensibilisation. De telles journées ne remplacent pas les indispensables formations qui existent et qui devraient, après ces rencontres, connaître un regain d'intérêt.

[1] *Participaient à cette séance inaugurale des représentants de quatre secteurs publics concernés par l'alphabétisation – action sociale, éducation permanente, insertion socio-professionnelle, promotion sociale – compétences qui relèvent donc tantôt de la Communauté française, tantôt des Régions wallonne et de Bruxelles-Capitale.*

[2] *Le Journal de l'alpha n° 113 (oct.-nov. 1999) était consacré à cette Rencontre.*

Entre brouillard et soleil

D'aussi longtemps que je me souvienne, tout départ à une formation s'associe, dans ma tête, à un amalgame de sentiments contradictoires: excitation à la perspective d'apprendre, hâte de découvrir de nouvelles personnes, impression d'ouvrir les pages d'un nouveau livre, d'un cahier neuf à remplir. Mais aussi crainte que la formation ne réponde pas à mes attentes ou qu'elle dépasse mes capacités, peur de la solitude dans le groupe, risque de ne rien découvrir de neuf.

En ce matin du 30 novembre 2000, l'épais brouillard qui pesait sur la ville reflétait assez bien mes états d'âme: navigation par visibilité réduite, certitude que le soleil dominait la couche ouatée et espoir que la lumière et la couleur l'emportent sur la grisaille ambiante.

Premier rayon de soleil: les deux heures de route en compagnie de collègues formatrices. Nos rencontres habituelles revêtent un caractère furtif et fonctionnel qui ne permet pas de parler de ce qui, en dehors de Lire et Ecrire, nous tient à coeur. Isolés dans la cage de Faraday que constitue l'habitacle d'une automobile, nous avons pu nous connaître un peu mieux.

L'aspect un tantinet administratif mais bienveillant de l'accueil à Saint-Vaast est rassurant: tout s'y déroule de façon efficace, détendue, dans la bonne humeur. La file d'attente permet déjà d'amorcer des rencontres qui se prolongeront autour de la tasse de café ou de thé. Ces contacts chaleureux avec des inconnus se renouvelleront tout au long de la journée: au repas - bravo pour la qualité des mets présentés et la gentillesse du personnel -, lors des ateliers et autour des chariots chargés de boissons. Je garde un souvenir tout particulier d'une conversation avec un participant africain: si elle fut brève, quelques minutes sans doute, elle nous a permis d'avoir un échange d'une réelle profondeur. S'il lit ces lignes et se reconnaît, qu'il sache que je garde au coeur le souvenir de ce temps fort qu'il m'a permis de vivre. Deuxième rayon de soleil!

J'attendais avec curiosité l'intervention des ministres annoncés: quelles sont leurs convictions au sujet de l'analphabétisme et de l'alphabétisation? J'avoue que je suis resté sur ma faim! Que le temps leur manque pour venir nous rencontrer et qu'ils délèguent un membre de leur cabinet, soit! Mais qu'ils fassent attendre, en vain pour l'un d'eux, quelques trois cents personnes me laisse pantois. Ce manque de respect n'est pas digne d'un représentant de la nation! Le brouillard s'épaissit.

De la rencontre proprement dite, je retiens l'exposé qui ouvrait l'après-midi. L'intervenant avait opté pour un style résolument provocateur qui, je l'avoue, me plaît assez. Sur ce mode, il nous a invités à nous poser quelques bonnes questions autour des enjeux et des perspectives de l'alphabétisation. Il a peut-être aussi remis en cause certaines de nos pratiques: il est bon de prendre le risque d'une déstabilisation à condition qu'elle génère une réflexion et un nouveau départ. L'équipe de formateurs est un lieu où l'on pourra reprendre le débat qu'il était impossible d'ouvrir à Saint-Vaast. Troisième rayon de soleil, particulièrement ardent!

Les ateliers auxquels j'ai participé ne me laissent pas un souvenir impérissable. N'avais-je pas bien lu les textes de présentation? Ceux-ci n'étaient-ils pas assez explicites? Le contenu de l'atelier ne correspondait-il pas à ce qui était annoncé? Toujours est-il que je n'ai pas la sensation d'avoir tiré grand profit de ces deux moments dont j'attendais beaucoup, trop peut-être. Brouillard épais!

Dans ma mémoire, la journée du 30 novembre restera donc marquée par des temps de plaisir et aussi par des moments sans intérêt. Oserais-je dire des moments d'ennui?

Mais toutes nos journées, nos semaines, nos années ne sont-elles pas rythmées par cette alternance de ciel plus ou moins nuageux, serein parfois, d'averses, de périodes de gel ou de canicule, jours de bonheur, de morosité, de tristesse? La vie, quoi!

Jean-Claude SIMON
Lire et Ecrire Hainaut occidental

Une journée à Saint-Vaast

Vendredi 1er décembre: arrivées à Saint-Vaast après un trajet assez long (nous venons de Malmédy), nous avions grand besoin d'une tasse de café! Les thermos sont vides... dommage mais qu'importe! Nous nous dirigeons vers nos ateliers respectifs.

Le matin, à l'atelier n°8 Projet individuel et dynamique de groupe en alphabétisation, deux charmantes animatrices nous accueillent. D'alphabétisation, nous parlons peu, mais quel plaisir d'apprendre qu'à l'initiative des travailleurs sociaux, les CPAS de quatre communes - Tellin, Saint-Hubert, Wellin et Libin - ont élaboré et concrétisé un projet destiné à faciliter l'accès à l'emploi pour un maximum de personnes socialement et professionnellement défavorisées.
Ce projet s'appelle DEFITS (Développement, Encadrement, Formation et Insertion par le Travail et la Socialisation). Excellente initiative de développement local et intercommunal avec des résultats à moyen et long termes. Peu de résultats immédiats, mais nous ne devons pas nous en étonner.

Pause: Enfin une tasse de café!

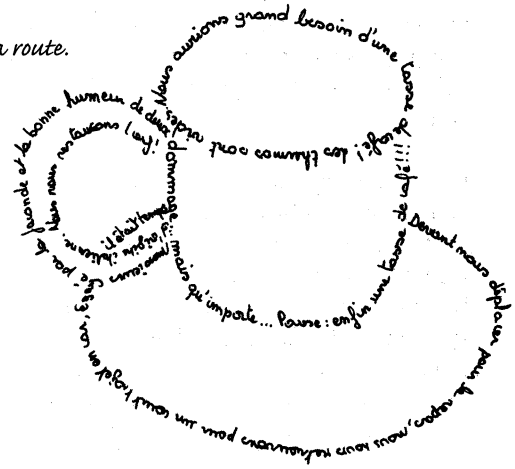
Ensuite, à l'atelier n°2, faute de temps, la démonstration de l'outil québécois Nos compétences fortes est assez rapide: une série de fiches - Découvrir, Exprimer, Valoriser, Intégrer - et des cassettes vidéo reprenant chacune une qualité des fiches.

Devant nous déplacer pour le repas, nous nous retrouvons pour un court trajet en car, égayé par la faconde et la bonne humeur de deux messieurs d'origine italienne.
Nous nous restaurons (ouf, il était temps!) et, au retour, nous retrouvons nos deux Italiens dans le car. Entre deux boutades, nous comparons les langues latines et trouvons des similitudes entre l'italien et le wallon.
Retour au premier local dans la bonne humeur, nous perdons nos deux compagnons dans la foule et ne les reverrons plus.

L'après-midi, à l'atelier n°6 Méthodologie d'alphabétisation avec des femmes de la première génération, nous sommes accueillies par deux animatrices. Elles nous présentent un projet élaboré par l'une d'elles, Lucia, d'origine italienne elle aussi. A Bernissart, en dehors des iguanodons pour lesquels nous ne pouvons plus rien depuis longtemps, 28 nationalités se côtoient. L'outil de Lucia nous intéresse beaucoup. En utilisant l'alphabet, elle fait trouver des mots débutant par une lettre donnée à ses apprenantes et, à partir de là, elles construisent des phrases orales ensemble. Puis écriture et compréhension de ces phrases.

Mais tout a une fin: une dernière tasse de café et nous reprenons la route.

Pour nous, le bilan de cette journée est très positif, instructif et réconfortant si on considère le nombre de formateurs s'occupant d'alphabétisation en Wallonie et à Bruxelles.
Un seul regret de notre part: celui de n'avoir pu assister aux deux journées.
Un tout grand merci aux organisateurs!



Micheline MASSOTTE
Asbl Options

Développer la citoyenneté dans l'apprentissage

Existe-t-il des liens entre la pédagogie et la citoyenneté? A priori, on pourrait soutenir qu'il n'en existe pas et que, au contraire, chacune des composantes de la question s'oppose fondamentalement à l'autre. Et pourtant...

La pédagogie est traditionnellement et schématiquement perçue comme l'art de transmettre quelque chose à quelqu'un qui ignore cette chose même. La citoyenneté, au contraire, suppose le partage a priori de cette «chose», et donc permet l'accession à la participation sociale. La pédagogie impose une norme, la citoyenneté oblige à discuter des règles et de leur application. Pourtant, si l'on commence à regarder, non le maître qui impose, mais l'élève qui apprend, on voit combien le processus même de pensée est un acte de citoyenneté qui autorise celui qui le produit à prendre place dans la communauté humaine.

Que se passe-t-il dans le chemin qui nous a mené du «je n'y connais rien» à «je comprends»? En «com-prenant», on prend avec soi et en contrepartie on partage avec d'autres une connaissance, on rentre dans «un peu plus d'humanité», on se donne une possibilité de plus d'avoir une place et un mot à dire dans la communauté humaine. En cela l'acte d'apprendre est essentiellement un acte de citoyenneté. Acte double, de transformation personnelle et de partage citoyen. Je sais ce que d'autres savent. Je peux espérer être considéré comme un égal, comme un pair. Ce serait même de ce partage vécu dans une sphère humaine difficile à définir que viendrait la jouissance même de l'acte d'apprendre. Lorsque «je sais» quelque chose de neuf, je sais en même temps que je possède quelque chose que les autres possédaient déjà. La jouissance du savoir existe parce qu'elle renvoie à un échange avec «Un Autre» envisageable.

Malheureusement, les questions pédagogiques habituelles, d'objectif, de méthode, d'évaluation sont souvent sèches et dépourvues du moteur même de l'apprentissage: le plaisir. D'ailleurs pour les personnes en retard scolaire, apprendre est synonyme de tâche pénible voire de punition. L'incapacité d'apprendre se ressource régulièrement à l'image et aux croyances construites tout au long du parcours scolaire: «Moi je ne sais pas, je ne comprends pas vite, je ne sais pas apprendre et je ne sais pas réfléchir, d'ailleurs en math cela n'allait jamais».
C'est comme si les personnes n'avaient jamais vécu la jouissance presque auto-érotique, de comprendre, d'enfin maîtriser une matière, d'avoir le sentiment d'avoir appris.
Et quand ils ont, quand même et malgré tout, malgré eux-mêmes, appris quelque chose, il s'agit de désavouer rapidement le chemin emprunté. Le temps pris pour comprendre, pour établir des liens, pour revenir en arrière est vécu comme une lourde faute due à ce qu'ils considèrent comme le centre du problème: leur manque d'intelligence.
Le plaisir de la recherche et de la découverte est remplacé par une honte proche de celle du péché. Réfléchir prend du temps et des accrocs. Etre citoyen demande la concertation, le temps et la place pour les divergences.

Mais comment introduire la concertation dans un parcours dont les contenus se présentent comme des normes sociales, des codes obligatoires, des règles absolues?
S'il est indéniable que 10+1=11 et que le pluriel de hibou prend un x, où peut-on trouver de l'espace pour permettre la discussion?
En fait cet espace se situe en amont de l'existence de la règle, dans le temps et les circonstances qui ont permis sa manifestation. Autrement dit, dans la création historique d'un savoir particulier.
Le zéro, l'écriture des nombres, les méthodes de calcul etc. ont été créés après de nombreux siècles de recherche et de polémique. Le zéro n'est apparu qu'au 16ème siècle et a permis de résoudre plusieurs difficultés de comptage et de calcul. L'apparition de ce nouveau concept a permis d'accroître la cohérence interne de la discipline.

Par des exercices pédagogiques adéquats, construits sur l'approche de «socio-construction du savoir»,

on peut mettre les apprenants en situation de recherche épistémologique. C'est-à-dire les guider dans une recherche de sens et de cohérence parallèle à celle qui a permis à l'époque de faire émerger le concept. On peut leur permettre de reposer les questions qui ont servi à établir les codes, d'en rechercher les articulations et les fondements. On invite ainsi les adultes apprenants à exercer les capacités intellectuelles qu'ils ont acquises grâce à leur maturité affective et cognitive.

Lorsque l'on veut reprendre chez des adultes des bases de formation non établies, la tendance est souvent de vouloir reproduire fidèlement le parcours scolaire non réalisé. Les adultes eux-mêmes sont friands de faire et refaire des opérations mathématiques, de jouir du nombre d'exercices réalisés, enfin, sans faute.
Le formateur un peu perdu face à ces «grandes personnes» qui ne savent ni compter, ni calculer, reprend les cours de ses enfants et les applique aux adultes. L'intention est louable, le résultat n'est pas toujours à la hauteur des espoirs et des investissements faits de part et d'autre.
En fait, souvent les méthodes utilisées pour les enfants ne sont pas adéquates pour les adultes. D'abord la motivation des adultes est différente de celle des enfants. Ils savent ce qu'ils veulent, pourquoi ils sont là et ont souvent rencontré des situations qu'ils auraient dû pouvoir résoudre s'ils avaient été (mieux) scolarisés.
Leur développement psychologique, physique et cognitif est achevé. Ils sont capables d'aborder les contenus à partir d'outils intellectuels que le jeune enfant ne possède pas. Le fait de ne pas leur permettre d'utiliser leurs capacités intellectuelles dans le fonctionnement normal d'un adulte les handicape plus qu'il ne leur permet de suivre un chemin pédagogique balisé d'avance.
L'enfant de 7 ans qui apprend à compter et calculer est encore fixé à un stade de développement intellectuel que Piaget a nommé le stade opératoire concret. Ce n'est qu'en début d'adolescence qu'il va pouvoir poser des hypothèses sur la réalité, imaginer des réponses possibles, expérimenter et en déduire des informations sur le réel. Autrement dit, il acquiert des capacités intellectuelles permettant un raisonnement scientifique. Et c'est ce type de raisonnement que l'adulte aime mettre en place lorsqu'il est confronté à une nouvelle expérience, à l'apprentissage de quelque chose de neuf, à la recherche d'une solution.

Dans notre travail de remédiation en mathématique avec de jeunes adultes, nous avons pu constater à maintes reprises combien en utilisant des méthodes calquées sur l'enseignement primaire, on pouvait garder les adultes en situation d'analphabétisme.
Le savoir n'est jamais qu'une élaboration intellectuelle en réponse à un questionnement humain: pouvoir compter ses moutons pour les échanger ou les vendre, calculer une superficie de terrain et être d'accord ensemble sur le sens à donner aux chiffres avancés, aux mots écrits. Un exercice comme la constitution du système décimal à partir d'un ensemble de 27 allumettes à compter en n'utilisant que les chiffres de 1 à 4, ou la lecture d'une lettre dans une langue inconnue par l'apprenant illustre bien le type de démarche auquel nous faisons allusion.

Au travers de cette pédagogie, il est possible de faire porter l'attention par l'apprenant sur ses propres démarches intellectuelles. L'inviter à prendre du temps pour descendre de vélo et se regarder pédaler, l'inviter à prendre du temps pour prendre conscience de ses stratégies de travail, sur celles qui sont de bonnes pratiques pour lui, et sur celles qui l'empêchent de progresser comme il le souhaite. Cette prise de conscience est réalisée par une verbalisation de ses méthodes intellectuelles et une écoute des pratiques des autres apprenants. Par la verbalisation, on est obligé d'expliquer, d'abord pour soi-même, comment on travaille. Ensuite par l'écoute des autres pratiques on peut être interpellé par des procédés nouveaux auxquels on n'avait jamais pensé. C'est à la personne de décider ce qu'elle garde et ce qu'elle accepte comme nouvelle pratique. Il ne s'agit donc pas de préparer un cours sur les méthodes de travail. Il convient plutôt de permettre l'émergence de la parole, la prise de conscience personnelle et les décisions de changement individuelles qui sont laissées à la liberté de l'apprenant.

Par cette méthode nous espérons permettre aux apprenants de comprendre ce que signifie «comprendre», regarder le chemin pris pour apprendre, écouter le bruit de leurs propres pas, respecter leur façon unique et personnelle de mettre un pas devant l'autre, légitimer et édifier cette démarche dans tous les actes posés.

Michèle WILHELM
FOREM

Pédagogie contre citoyenneté?

Telle était une des questions fondamentales abordées lors de l'atelier animé par Michèle Wilhelm qui nous a transportés vers des réflexions pertinentes que tout formateur doit avoir à un moment ou un autre de son parcours.

Ces réflexions - et les questions qu'elles soulèvent - rejoignent les miennes. Avec le recul de quelques mois, je puis dire que dans ma pratique je pense souvent à certaines idées-clés de cet atelier.

Pour Michèle Wilhelm, la pédagogie impose une norme, au contraire de l'acte de citoyenneté qui oblige à discuter des règles et de leur application. Pour elle, l'acte d'apprendre est essentiellement un acte de citoyenneté dans le sens où quand l'apprenant prend conscience qu'il apprend, il se donne une possibilité de plus d'avoir une place dans la communauté humaine.

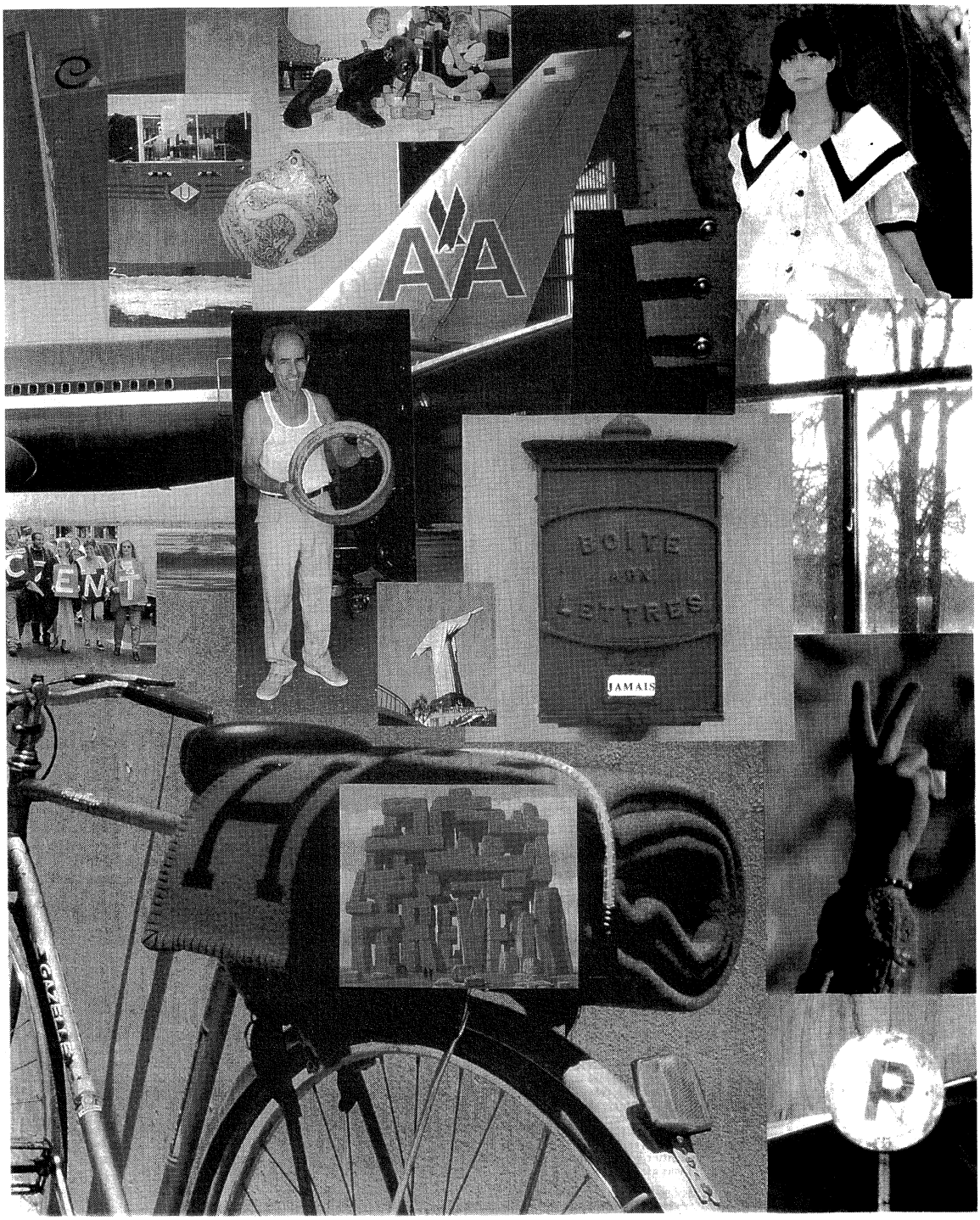
Les adultes sont également capables de raisonner abstraitement, contrairement à certaines idées reçues, notamment en ce qui concerne les personnes peu ou pas scolarisées, même dans leur langue maternelle. Mais il faut laisser le temps de la réponse, et c'est souvent là que le bât blesse.
Poser des questions, aider à trouver les chemins pour apprendre et surtout pouvoir regarder le chemin parcouru pour arriver à la solution. Ne pas donner la réponse trop vite!
Prenant pour exemple un exercice difficile proposé dans le cadre de ses formations en mathématiques, Michèle Wilhelm nous faisait comprendre que, en dépassant les blocages émotionnels qui peuvent survenir suite à des expériences antérieures négatives, tout apprenant est capable, à son rythme, de trouver une ou plusieurs solutions à cet exercice complexe et abstrait.

La question de l'abstraction me tient personnellement à coeur, car dès mes premiers pas dans mon rôle de formatrice en français (alpha, remise à niveau, et «maîtrise») et en vie sociale, j'en ai fait un critère (pas le seul) d'évaluation afin de déterminer les besoins de formation des stagiaires.
En effet, j'ai constaté que les stagiaires qui avaient des difficultés dans le passage des chiffres aux lettres en mathématiques, présentaient le même type de difficultés dans la langue française concernant des mots qui se réfèrent à des objets non concrets, que l'on peut qualifier d'abstraits. Par exemple, le mot «contrat» est souvent rattaché à l'image d'un papier que l'on signe, mais l'idée plus abstraite d'un «accord» passé entre deux personnes est déjà plus difficile à retenir comme définition, et d'autant plus lorsque le journal traite d'une «convention bilatérale entre la Belgique et le Maroc», par exemple.

Je pense, avec Michèle Wilhelm, que beaucoup d'adultes en formation ont des compétences insoupçonnées, et notamment des capacités d'abstraction. Cependant, je crois qu'il serait profitable pour tout le monde de mieux préciser ce que l'on appelle «abstraction». Peut-être l'abstraction disparaît-elle dès lors que l'apprenant est capable d'associer un nouveau mot, ou un nouveau concept, à une représentation sensorielle précise basée sur une expérience? Dans ce cas, il faudrait multiplier les expériences de type sensoriel afin que la mémoire fasse son travail d'intégration à long terme.
Les capacités du cerveau humain sont encore peu définies, et chaque jour qui passe nous apporte de nouvelles connaissances à ce sujet. Encore faut-il que ces connaissances soient transmises aux formateurs, et à tous ceux dont la tâche est d'apprendre à apprendre.

Mon expérience actuelle me fait découvrir des potentialités inespérées chez certaines personnes que le système scolaire a «étiquetées» inaptes à l'enseignement classique, et reléguées dans l'enseignement spécial. En travaillant sur les blocages émotionnels, en renforçant la confiance en soi dans un environnement positif et constructif, de nombreuses personnes découvrent leurs capacités d'apprendre, et par là-même de prendre leur place de citoyen à part entière.

Geneviève MAIRESSE
Le Germoir



An-alphabétisation : l'A-B-C de l'exclusion.

Expression graphique: la fresque collective

De la créativité artistique... à l'écrit, il n'y a qu'un pas... que cet atelier invite à franchir!

Niveau

- Moyen à avancé en écriture

Durée

- 2 fois 1 heure
- Multipliée si prolongation avec d'autres exercices d'écriture

Nombre

- De 10 à 15 personnes

Matériel

- Fibre de verre (1m/1m) ou autre (craft)
- Couleur acrylique ou gouache
- Pinceaux de différentes tailles
- Papier calque et pastels gras

Objectifs

- Amener de l'écrit par la créativité artistique
- Repérer et utiliser formes et couleurs
- Donner l'envie d'écrire à partir d'un support artistique
- Donner le moyen d'écrire à partir d'un support et de mots collectifs

Déroulement

1. Création de la peinture collective

- Chaque personne va tracer un «trait» sur le support placé au tableau. «Qu'est-ce qu'un trait?».
- Après deux tours de table et un tour spontané, on regarde ce qu'on a obtenu. «Qu'est-ce qu'on voit?».
- Chaque personne (ou le formateur) va écrire les formes qu'il voit au tableau.

Premier exercice d'écriture

Création d'un texte collectif

«... on dirait que c'est une femme sur cette carte beaucoup de figures des filles mauvaises mais elles sont très belles mais à cause de la sorcellerie pendant la nuit quand les gens s'endorment Mariéna la sorcière et son mari vont chez les voisins avec le balai magique chatouiller les joues des maris paresseux car ils les transforment en chats assis sur un tapis devant la cheminée.»
Lecture. La correction se fait spontanément durant l'exercice.

Deuxième exercice d'écriture

Ecriture de miniphrases avec les mots qui ont été utilisés pour décrire les formes (cf. supra). Le début est: un(e) ..... comme .....

*«**Une spirale comme** le dessus d'une canne.»*
*«**Un croissant comme** la lune.»*

Lecture des phrases, correction,...

2. Mise en couleur du dessin

Lors d'une autre séance, les personnes vont mettre des couleurs dans les différentes formes.
Regarder l'évolution du dessin, décider le moment où il est «terminé».

Troisième exercice d'écriture

Reprendre trois noms de forme et y ajouter la couleur correspondante: «carré vert/triangle blanc...».

Chaque personne écrit trois phrases avec une

joie fierté propreté

lunettes

coeur serpent

existant spirale

clown

couteau

tête

moustache barbe

l'eau

la planète bleue cheveux

l'oeil yeux

zigzag

forme observée et sa couleur *comme* .....

«Le zigzag bleu comme les vagues de la mer.» (Mimouna)
«Une spirale bleue, rose et jaune comme un bouquet de fleurs bien fait.» (Mimouna)
«Un zigzag rouge et orange comme le sommet d'une échelle de travail.» (Shérifé)
«Un cornet rouge et violet comme la glace pour manger quand il fait chaud.» (Chantal)

Lecture et correction des phrases obtenues.

3. Prendre un détail du dessin

On regarde le dessin et on va écrire des mots sur le tableau (en fonction de ce que l'on ressent).
Après, chaque personne reçoit un morceau de papier calque (1/2 A4). On y trace un rectangle et puis on va choisir un détail sur le dessin (on ne trace que les contours).
On colorie librement son détail aux pastels gras (ou autres).

Quatrième exercice d'écriture

A partir du résultat obtenu et des mots écrits au tableau, on essaie d'écrire un texte.

*«Je consulte ma **montre**, il est 6 heures du matin.*
Je suis dans une petite rue c'est très coloré.
Je me suis habillée dans une petite robe rose.
*Je me sens **intelligente**, fraîche et gentille.*
*Mon esprit est clair comme l'**oasis**.*
Je regarde et je pense loin de moi.
*Je vois trois formes, l'**eau** bleue, les vagues parallèles et la terre verte.*
Le soleil brille sur mon visage.
Je me sens orange.
*Soudain, c'est tout **calme**.*
*J'entends mon **coeur** battre.*
*Je suis amoureuse de la **planète bleue**.»* (Milly)

«Bonjour ma carte est pleine de couleurs.
Il y a la Vesdre toute longue.
A côté de la Vesdre, il y a un avocatier.
*Il est tombé dans l'**eau**.*
Au revoir mon petit avocat, on se reverra un jour.» (Shérifé)

Lecture de son texte en montrant son détail coloré.

Conclusion

- Les animations se font sur plusieurs séances d'une heure (plus ou moins).
- Plusieurs exercices d'écriture, lecture ou compréhension peuvent suivre les exercices d'écriture ou de créativité.
- *«Durant la mise en couleur nous avons parlé de Picasso.»*
- La peinture peut-être photographiée durant sa réalisation et scannée pour être retravaillée de diverses manières.
- A partir de traits et de couleurs, ce qui ne demande pas de «grandes compétences artistiques», il est possible d'aborder divers thèmes d'écriture.
- Les écrits vont du vocabulaire pour les plus faibles au texte plus long, en passant par de petites phrases.

Françoise PIERARD
Lire et Ecrire Verviers

Souvenirs décousus

Il y a déjà longtemps que les journées de Saint-Vaast se sont déroulées et j'ai la mémoire qui flanche...

J'ai participé d'abord à un atelier animé par une formatrice en alpha qui base ses cours sur un système de lecture de textes complétés par des fiches explicatives. Une bibliothèque est également mise à la disposition des élèves. Beaucoup de livres sont des livres pour enfants (en fait la plupart). Il paraît que cela fonctionne très bien. Personnellement, je trouve qu'il n'y a pas assez de textes faciles adaptés aux adultes.

J'ai participé également à un atelier multimédia complètement raté. Les ordinateurs ne fonctionnaient pas, l'animatrice ne pouvait pas y remédier et les exercices étaient stupides. De plus, ce type de matériel est coûteux et de ce fait peu accessible aux associations.

Par contre, l'atelier Oser en choeur[1], animé par Lire et Ecrire Centre-Borinage, était très intéressant. L'apprentissage du français est ici accompagné d'un apprentissage artistique, avec l'aide d'un artiste de la région (dont je ne me rappelle plus le nom). Les apprenants ont été très motivés par ce côté artistique. Ils ont fait de magnifiques progrès en peu de temps et une exposition de leurs oeuvres a été montée. Lors de l'atelier, nous devions choisir des mots qui nous plaisaient dans un poème. Il fallait ensuite les écrire sur des feuilles tous ensemble, dessiner aux pastels et peindre à l'écoline. Je trouve cette expérience très positive, très motivante pour les élèves. Ils sont fiers de ce qu'ils ont fait et ont envie de continuer le travail. Peut-être apprennent-ils plus vite de cette manière?

In fine, ces journées à Saint-Vaast nous ont permis de découvrir d'autres points de vue, de nous remettre en question et de trouver de nouvelles pistes pour donner cours.

A quand de nouvelles rencontres?

Caroline LAURENT
Centre Social du Béguinage

[1] La démarche a été développée dans le n°120 du Journal de l'alpha, pp. 15-16.

L'apport d'outils pédagogiques multimédia

Bruxelles Formation en phase avec l'évolution technologique

Prémices d'un processus d'innovation pédagogique, l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC)[1] d'apprentissage en insertion socioprofessionnelle (ISP) laisse présager l'intégration de nouveaux comportements pédagogiques tant pour les apprenants que pour les formateurs. Chronique d'une recherche-action...

Quel est l'apport des technologies en formation?
Existe-t-il sur le marché des logiciels adaptés à un public d'adultes en alphabétisation? Où s'informer? Des centres du réseau Lire et Ecrire ont-ils déjà expérimenté des logiciels? Quelles pistes ont été explorées? Où tester ces technologies? Avec quel matériel didactique et informatique? Quels sont les moteurs et les freins liés au processus d'introduction des didacticiels en formation?
Autant de questions que peuvent se poser les centres de formation face à ces nouveaux supports pédagogiques.
En vue d'y répondre et d'étendre la réflexion aux centres intéressés, les différents acteurs de la recherche-action partent en éclaireurs.

Pendant un an, des formateurs et formatrices en alphabétisation, souvent accompagnés de stagiaires, participent à une recherche-action menée par le CF2000[2] en partenariat avec Bruxelles Formation.
Cette démarche entreprise, entre autres, auprès de Lire et Ecrire Bruxelles vise à mettre en lumière les conditions nécessaires à l'introduction d'outils pédagogiques multimédia en insertion socioprofessionnelle.

L'idée est venue du terrain.
Il y a quelques années, le CF2000 s'est donné comme axe de développement pédagogique interne, l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la formation. L'hypothèse avancée était d'utiliser des ressources d'apprentissages différentes de celles traditionnellement employées dans l'enseignement afin de soutenir la motivation des stagiaires et d'offrir des outils formatifs nouveaux, valorisants et en phase avec un contexte technologique en plein développement.

La réflexion a fait l'objet d'une convention de recherche-action entre le CF2000 et Bruxelles Formation auprès de deux plates-formes partenaires: Lire et Ecrire Bruxelles, pour l'alphabétisation et Brutec[3], pour la formation aux nouvelles technologies. L'objectif est défini selon deux axes: l'analyse des besoins et le relevé des difficultés d'introduction des TIC en formation d'une part, et les propositions de pistes d'action favorisant l'introduction, la diffusion et l'usage des TIC en formation d'autre part.

Concrètement, nous travaillons depuis juillet 2000 avec 6 centres du réseau Lire et Ecrire Bruxelles convaincus de l'importance de l'accès aux nouvelles technologies pour un public d'adultes en cours d'alphabétisation.
Après avoir sondé les formateurs et formatrices sur leurs attentes en matières de TIC d'apprentissage, nous avons centré notre recherche sur des didacticiels interactifs sous forme de support numérique, CD ou disquette (ces dernières n'apportent pas toujours la richesse des liens image-son-écrit mais offrent l'avantage d'être compatibles avec le matériel informatique de nombreux centres de formation) adaptés aux apprenants (adultes![4]) et au type de formation qu'ils suivent en français, en calcul et en logique.

La recherche-action évolue selon un modèle cyclique de 4 phases: la définition des besoins ou du projet, la recherche de ressources (outils didactiques), l'expérimentation et l'évaluation.
A ce jour, nous avons terminé un premier cycle autour de 4 didacticiels[5] et débutons un nouveau cycle autour d'un logiciel «auteur»[6] conçu par un formateur de la FUNOC[7].
L'objectif n'est pas d'acheter des didacticiels «dernier cri» mais bien des outils qui, adaptés au contexte d'expérimentation, permettent d'évaluer

les modifications du point de vue des pratiques pédagogiques, de la relation formateur-apprenant et enfin les modifications de type organisationnel.

A l'exception d'un centre qui dispose d'une salle de 10 ordinateurs, l'expérimentation des didacticiels avec ou sans les stagiaires a lieu au Centre Dansaert, dans des locaux équipés et mis à disposition par le CF2000.
Après une ou deux séances de préparation par les formateurs et formatrices, l'expérimentation se fait soit de manière individuelle - un stagiaire par ordinateur - soit en petits groupes de 2-3 par machine.
Très vite, toutes nos observations se sont dirigées vers les nouveaux comportements (nouvelles compétences) qu'impliquent les produits testés, tant pour l'apprenant que pour le formateur ou la formatrice.
Comment l'utilisateur (formateur ou apprenant) apprivoise le logiciel?
Plus précisément, notre regard et notre questionnement se sont posés sur la relation entre la structure du logiciel (son environnement informatique, son interface[8] et son contenu) et le degré d'habileté de l'utilisateur.

De quels genres d'habiletés parle-t-on?
Il ressort de cette expérience trois grands types de compétences qui en englobent d'autres.
Premièrement, l'introduction des TIC en formation ne peut être envisagée sans une initiation à la **manipulation** du matériel informatique. Ce genre d'aventure technologique et pédagogique suppose la maîtrise de compétences techniques informatiques. Nous avons été confrontés à diverses manipulations telles que l'installation (et la désinstallation) des didacticiels sur ordinateur, ainsi que la configuration du réseau informatique interne. L'utilisation optimale des TIC d'apprentissage suppose une politique de formation des formateurs et formatrices appelés à les adopter, à les manier et à les intégrer, au même titre que les autres supports pédagogiques, dans le parcours de formation.
Quant aux apprenants, il y a, entre autres, un travail de latéralisation à faire sur deux espaces disjoints: l'espace clavier ou souris et l'écran.
Deuxièmement, chaque logiciel à portée formative exige une **navigation** particulière appropriée à la réalisation d'une tâche. Des icônes d'aide viennent renforcer la dimension didactique du logiciel. Mais sans comprendre ces icônes, l'apprenant n'a pas accès à cette dimension. Certains didacticiels se distinguent des autres par une capacité de guidance[9] plus complète. Toutefois, la navigation nécessite une initiation et un suivi auprès des apprenants.
Troisièmement, si la navigation mène à la réalisation de tâches, celle-ci demande une **validation** afin d'en vérifier l'exactitude. Ce mécanisme demande aussi un apprentissage qui évite à l'apprenant de se promener inlassablement dans le logiciel sans en percevoir les objectifs.

Une fois ces trois types de comportements/compétences acquis, l'apport pédagogique de ces nouveaux supports apparaît plus clairement: valorisation personnelle retirée de l'utilisation d'un ordinateur, autonomie partielle de l'apprenant dont le rythme de travail est respecté, médiation offerte par l'outil permettant de faire des erreurs sans ressentir de jugement et de recommencer un bon nombre de fois un même exercice sans pression ni lassitude.
Pour sa part, le formateur ou la formatrice bénéficie d'une plus grande diversité d'accès à un même contenu, une manière de réactiver les connaissances des stagiaires dans un cadre motivant. Avec ce genre d'outils, la préparation des cours se fait facilement et permet, in fine, un certain gain de temps. Mais c'est surtout l'individualisation de l'apprentissage de chaque personne qui fait que ces supports peuvent représenter un précieux auxiliaire pour les formateurs. Enfin, certains logiciels gardent en mémoire les erreurs commises et offrent un bilan des difficultés de chacun.

Par ailleurs, l'expérimentation des didacticiels en situation réelle nous indique que le cadre privilégié d'utilisation de ces supports s'étend principalement à des activités de révision. Dans ce même cadre, le formateur est la personne-ressource pour le contenu, l'interface et l'environnement informatique. C'est au formateur qu'il incombe de réfléchir à une utilisation positive du didacticiel ainsi qu'à des conseils ou des indications à donner pour préparer l'apprenant à plus d'autonomie.

En effet, à défaut de favoriser dans le contexte de notre expérimentation la pleine autonomie de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage, les TIC peuvent être utilisés dans un dispositif «classique» (exclusivement en face-à-face avec les apprenants) afin de personnaliser les activités pour ensuite les travailler en groupe. Dans le cas décrit de parcours tutoré, la médiation qu'entraîne les TIC d'apprentissage entre les apprenants et le formateur amène

un effet de «distanciation» bénéfique au processus d'acquisition des compétences.

Quelles pistes d'action peut-on distinguer à mi-parcours de la recherche-action?

Tout d'abord, l'introduction des TIC en alphabétisation suppose le développement de ressources humaines additionnelles situées aux niveaux technique et pédagogique. Ce type de formation concerne l'environnement informatique hardware, le mise en réseau interne, l'utilisation des ressources disponibles sur internet, la mise en partage de didacticiels, le maniement de ces derniers, l'assemblage de séquences pédagogiques à partir de différents types de ressources multimédia et pourquoi pas la création de didacticiels.

Ensuite, cette condition remplie, le personnel de formation doit pouvoir avoir accès à un matériel didactique et informatique adéquat. L'idéal serait de réduire le déséquilibre entre les opérateurs de formation quant au matériel informatique dont ils disposent. A plus court terme, un centre de ressources partagé pourrait répondre à ces besoins en tant que lieu-ressource où s'informer, où échanger des expériences, où recevoir une aide pour élaborer un projet lié aux TIC, où expérimenter des logiciels, où disposer d'une salle équipée à l'attention des formateurs et formatrices.

Enfin, l'introduction des TIC en ISP nécessite une circulation de l'information en rapport avec les nouveaux supports pédagogiques: échanges d'expériences concernant leur utilisation et information pour se les procurer.
Sans un système commun de circulation des informations, les centres continueront à s'approprier les TIC isolément.

Le changement que laisse présager l'introduction des TIC d'apprentissage en ISP ne se situe-t-il pas davantage dans la création d'un réel système de diffusion et d'échanges d'information que dans l'utilisation de nouveaux supports pédagogiques?
On parle bien des Technologies de **l'information et de la communication**!

Delphine WILLEMS
CF2000

[1] *On désigne sous ce vocable le réseau Internet (et ses ressources) et le multimédia. Parmi les produits multimédia, on distingue: le multimédia interactif sur cédérom (ou disquette) qui permet à l'apprenant d'interagir avec un programme informatique, le logiciel dit «auteur» permettant au formateur d'intégrer au programme son propre contenu, les sites de formation ou d'exercices en ligne.*

[2] *Centre de formation en ISP dans les industries graphiques et les technologies nouvelles. (Direction: Bernard Goffinet au 114/116 rue Berthelot à 1190 Bruxelles - tél: 02 538 20 83).*

[3] *Centre de compétences pour des qualifications professionnelles en technologies de l'information et de la communication à Bruxelles.*

[4] *Il existe sur le marché une multitude de didacticiels adressés en grande partie au domaine de l'éducation et donc, à des enfants.*

[5] ***LCPE 1** (édité par TNT), **The Rosetta Stone** (FLT), **Didacticiel de calcul** (Casi Uo/Coften) et **AAS** (Cde 4).*

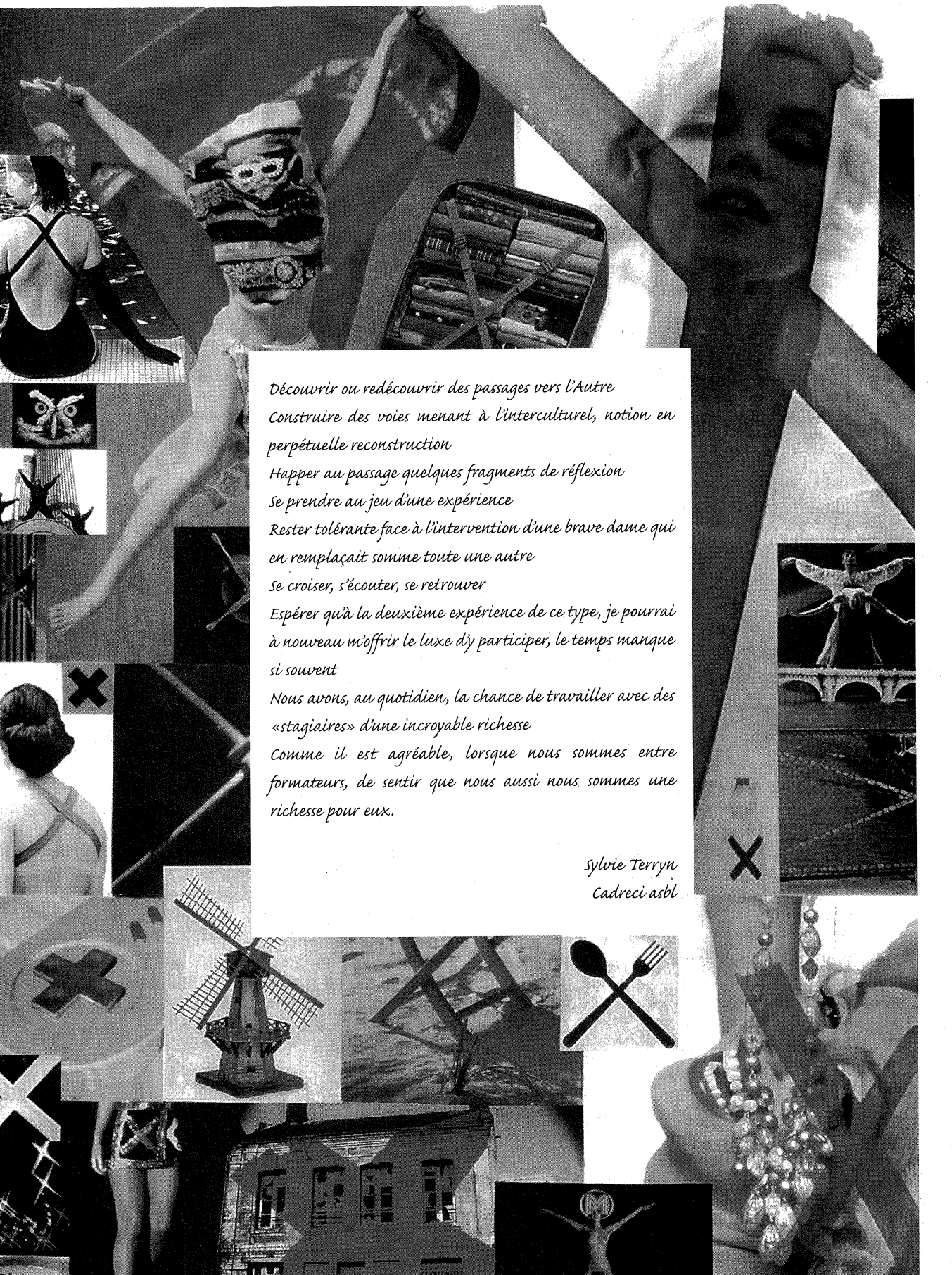
[6] *Logiciel dont le programme permet aux formateurs d'intégrer leur propre contenu.*

[7] ***ELECTRA** de Jean-Luc VANSINA.*

[8] *L'interface est la jonction entre un programme et la personne qui le consulte. Elle permet l'échange d'information et les manipulations de navigation, en un mot: l'interactivité.*
L'interface va donc comprendre un certain nombre d'éléments tels que des curseurs, des symboles graphiques, des icônes, le son, etc.

[9] *Pour faciliter l'utilisation (et l'interactivité) des cédéroms, il semble que les concepteurs cherchent à rendre de plus en plus explicites les éléments de l'interface. Dans le cadre d'expérimentation de didacticiels adaptés à un public en alphabétisation, les icônes doivent avoir une signification qui n'a pas recours à l'écrit, tel que le feu de signalisation qui s'affiche vert en cas de bonne réponse et rouge en cas d'erreur (LCPE 1).*

L'expérimentation se poursuit jusqu'au 30 juin 2001.
Pour tout renseignement:
Delphine WILLEMS - CF2000
Centre Dansaert
Rue d'Alost 7
1000 Bruxelles
Tél: 02 213 37 80



Découvrir ou redécouvrir des passages vers l'Autre
Construire des voies menant à l'interculturel, notion en perpétuelle reconstruction
Happer au passage quelques fragments de réflexion
Se prendre au jeu d'une expérience
Rester tolérante face à l'intervention d'une brave dame qui en remplaçait somme toute une autre
Se croiser, s'écouter, se retrouver
Espérer qu'à la deuxième expérience de ce type, je pourrai à nouveau m'offrir le luxe d'y participer, le temps manque si souvent
Nous avons, au quotidien, la chance de travailler avec des «stagiaires» d'une incroyable richesse
Comme il est agréable, lorsque nous sommes entre formateurs, de sentir que nous aussi nous sommes une richesse pour eux.

Sylvie Terryn
Cadreci asbl

Exploitations pédagogiques autour de «L'Essentiel»

Les exploitations pédagogiques que propose l'équipe de «L'Essentiel» s'articulent en deux volets: d'une part autour de la version papier du journal, d'autre part autour de la version on line.

Autour de la version papier

Le premier volet de l'atelier proposait un survol de quelques-unes des exploitations pédagogiques réalisées autour de la version papier de *L'Essentiel*. Ces exploitations expérimentées dans des groupes en formation ont été présentées sous forme de fiches pédagogiques et réunies dans un syllabus intitulé: *L'Essentiel - Quelques pistes d'utilisation*. La plupart des associations membres de Lire et Ecrire avaient déjà eu l'occasion de faire connaissance avec ce syllabus, lors d'animations réalisées au siège des différentes régionales par l'équipe de *L'Essentiel*.

Pendant la première partie de l'atelier, nous avons rapidement rappelé les différentes catégories de fiches que contient ce syllabus réactualisé.

Les exploitations pédagogiques du syllabus tournent autour de deux axes principaux:

1. Les exploitations pédagogiques autour des contenus rédactionnels

Elles sont centrées:
- soit sur des enjeux de citoyenneté: compréhension de l'information d'un article, d'une photo, développement d'une attitude critique par rapport à cette information;
- soit sur la maîtrise de la langue: travail de la compréhension et de l'expression orale ou écrite autour d'un article.

Ce type d'exploitations pédagogiques permet d'exercer la capacité de lecture et la maîtrise de la langue, et particulièrement la langue spécifique à la presse écrite.

2. Les exploitations pédagogiques autour de la forme du journal

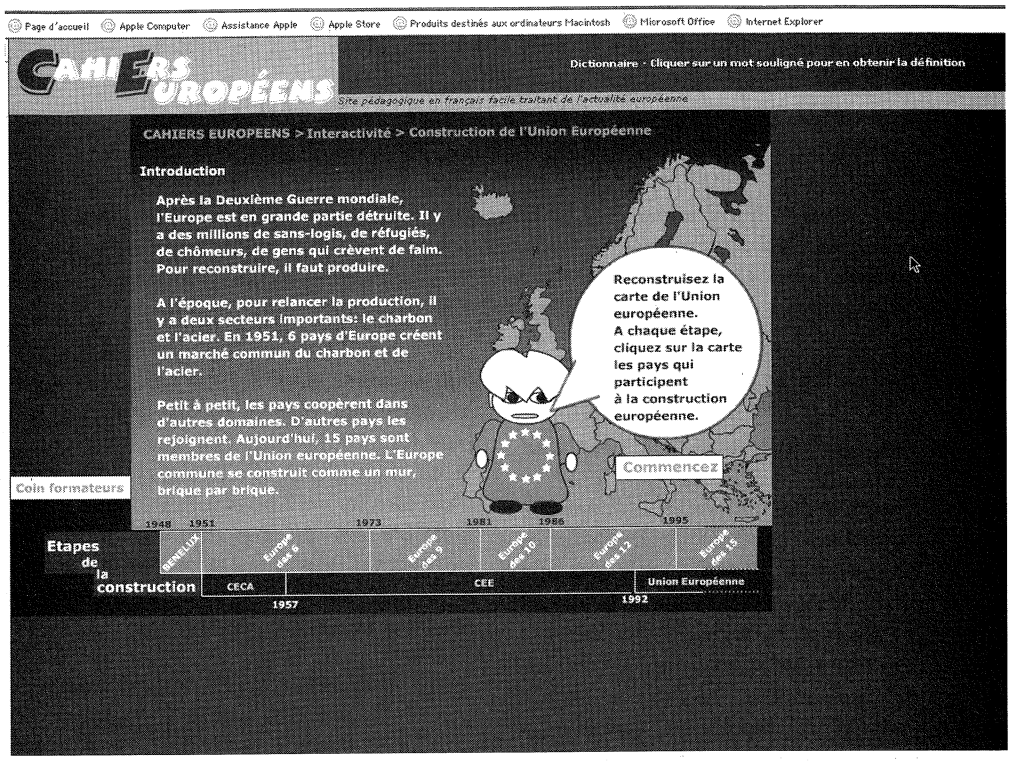
Ces fiches pédagogiques visent:
- soit à familiariser les apprenants avec l'organisation d'un journal et avec le vocabulaire spécifique à la presse écrite;
- soit à développer l'analyse critique d'un journal par le biais de la comparaison de plusieurs *Unes*.

Ces exploitations sont centrées sur des enjeux de citoyenneté et sur un besoin spécifique du public peu qualifié: apprendre à se familiariser avec l'objet journal.

Ces deux axes d'exploitation correspondent à la double mission de *L'Essentiel*. *L'Essentiel, l'actualité simple comme bonjour* a une mission d'outil d'information, dans la mesure où il propose des articles que l'on peut exploiter dans des débats, dans des exercices grammaticaux.
Mais aussi, *L'Essentiel* a une mission d'apprentissage de la presse écrite, dans la mesure où il permet aux apprenants de se familiariser aux codes propres à la presse écrite, de s'initier à la lecture d'un quotidien. *L'Essentiel* est aussi un journal qui apprend à lire le journal.

Autour de la version on line

La deuxième partie de l'atelier était une découverte pour tous les participants. Elle s'articulait autour des exploitations pédagogiques développées *on line* dans le cadre des *Cahiers européens*. Depuis deux ans, en effet, les contenus européens de *L'Essentiel* sont édités sur internet en français et en italien. Les *Cahiers Européens*, site pédagogique d'informations européennes adapté à des adultes peu qualifiés, ne se borne pas à reproduire le contenu des articles à portée européenne de *L'Essentiel*. Ce site dépasse la conception classique des sites d'informations. Il associe les possibilités d'interactivité permises par les derniers développements technologiques avec les méthodologies participatives et appropriatives.
Ce site propose un ensemble d'activités pédagogiques interactives en lien avec les problématiques européennes abordées dans les articles.



Nous avons choisi de présenter en détail une de ces animations pédagogiques.
L'animation pédagogique choisie était centrée sur la connaissance des grandes étapes de la construction européenne: du Benelux à l'Europe des Quinze.
Les participants étaient invités à retrouver, cartes et textes à l'appui, les grandes étapes de la construction européenne. L'approche pédagogique est ludique et immédiatement utilisable avec un groupe en formation. Cette exploitation pédagogique a aussi permis de se familiariser à la navigation à l'intérieur d'un site internet.

Au moment de l'atelier de Saint-Vaast, nous avions annoncé l'imminence de la mise en ligne des forums sur le site.
A l'heure actuelle, le site *Cahiers européens* comporte deux forums. Un forum destiné aux utilisateurs et un forum destiné à des formateurs-expérimentateurs.
Le forum utilisateurs constitue une sorte de courrier des lecteurs. Il permet aux stagiaires d'échanger autour des contenus des articles.

Quant au forum formateurs, il permet surtout d'échanger en direct autour des contenus pédagogiques du site. Ce forum permet la confrontation d'expériences et d'expérimentations du site.
En un mot, les forums permettent une réaction en direct sur l'outil.
A vos souris...

Lydia MAGNONI
La FUNOC

L'Essentiel
Quelques pistes d'utilisation
Avenue des alliés 19
6000 Charleroi
Tél: 071 27 06 00

Cahiers européens
Internet: www.funoc.be/cahiers/

La place des outils pédagogiques en alpha et en formation de base

La question des outils est reliée à toutes les questions qui concernent l'alpha et la formation.
On a des outils une vision instrumentale: le bon outil serait le bon instrument pour atteindre un objectif pédagogique pré-déterminé. Or, ce qu'on appelle un outil pédagogique est une composante d'un langage. Il dit. Et il dit bien plus que sa réduction à la fonction d'instrument.

L'outil de rêve serait l'outil efficace.

Mais quelle efficacité? Efficacité pour qui? pour quoi?
La demande d'outils pédagogiques est d'abord une demande de formateurs, soucieux de maîtriser le processus d'apprentissage. L'outil a une fonction d'apaisement de l'angoisse du formateur. Il permet d'échapper au risque de la relation. On trouvera souvent un surinvestissement sur l'outil à la mesure de l'insécurité du formateur. Le choix de l'outil, la façon de l'utiliser, les étapes, les questions à poser, les réponses attendues, l'exploitation de celles-ci, la forme de l'évaluation des résultats, bref, l'outil et son usage peuvent devenir la chose essentielle voire unique de la «relation pédagogique» enfermée.

Quant à la demande des «apprenants», «participants», «stagiaires» et autres «élèves», elle est souvent utilisée comme argument pour légitimer les pratiques des formateurs et notamment pour l'imposition de tel ou tel outil. La question de la demande – par exemple la demande de grammaire, ou d'apprendre du vrai français – est une question mal posée. La manière stéréotypée même dont elle s'exprime renvoie à des enjeux de langage bien plus complexes sur lesquels il y a lieu de faire tout un travail avec les groupes. Il y a lieu de travailler la question du sens de ces «demandes»: d'où viennent-elles? pourquoi se posent-elles ainsi et pas autrement? Or, souvent on prend les demandes au premier degré et surtout dans la mesure où elles confortent les positions a priori des formateurs.

La question essentielle concernant l'outil pédagogique est de savoir non si l'outil est efficace pour qu'il se justifie comme outil rassurant ou répondant à une demande, mais de savoir s'il permet d'instaurer une relation de groupe à travers laquelle chacun pourra se poser par soi-même les questions qui le concernent, dire les paroles quand c'est un enjeu pour lui qu'il les dise, élaborer son propre langage. A ce moment-là, d'ailleurs, l'outil pédagogique n'est plus un outil pédagogique, mais une forme de la parole dans un groupe. L'outil pédagogique, par sa fonction d'instrument orienté à l'apprentissage de savoirs pré-constitués bloque la possibilité de parole et de langage autonomes.

Une autre facette de l'outil de rêve est qu'il soit transférable...

... et donc qu'il transfère son effet rassurant. Or, bien souvent, les outils transférables, pensés de façon à être ré-utilisés dans d'autres contextes que celui où ils ont été élaborés, dorment dans les armoires des associations. Il y a des exemples célèbres de cet écueil. Et quand on les transfère quand même, ils n'ont plus de sève. Plus que jamais l'outil risque de fonctionner pour lui-même et pour la sécurité qu'il procure. L'enjeu concret sera de l'utiliser comme s'il produisait ses effets par magie. Il ne suscitera aucune parole sinon celle stéréotypée et morte que l'outil enferme. La méthode *Pourquoi pas!* est un bel exemple d'un outil transféré, que ses auteurs veulent proche de la vie, mais qui sur le terrain ne produit que de la parole stéréotypée, vide.

Or, l'outil n'est pas un outil. Il parle.

Il est une forme, il renvoie à des contenus, il est porteur de symboles, de valeurs. Il autorise. Il interdit. Il marque des positions sociales. Il invite à intégrer des attitudes et des significations et à en exclure d'autres. Il est du langage. Il dira, par exemple, implicitement, que penser en français c'est penser dans les formes que l'outil propose, dans ce niveau de langue, ce code, en rapport aux situations qui y sont présentées de manière exemplaire. Il invitera

implicitement à penser dans des rails plutôt que dans un espace à explorer par soi-même, espace où articuler sa pensée par soi-même dans un rapport personnel à une grammaire qui sera sienne. Il dira, par exemple, qu'apprendre c'est d'abord apprendre et non pas surtout penser, entrer en relation, désirer, créer, se positionner dans des rapports de pouvoir et de conflit... Pour s'ouvrir, l'outil doit cesser d'être un outil pour devenir un espace exploratoire et risqué. Bref, il ne sera plus un outil, mais une parole.

On rencontre divers types d'outils.

L'outil intégral prévoit tout le processus. Exemple: «la malle» à outils autour d'un thème. Tout y est. Découpage des contenus. Un tas de supports. Un tas de niveaux à exploiter. Des pistes de débat possibles... Et le formateur peut adapter. On a ici un outil intégral par le contenu. On a aussi l'outil intégral par la forme – comme la méthode *Pourquoi pas!*. Tout le processus est prévu en fonction de la progression de l'apprentissage linguistique. A chaque unité correspond un dialogue type avec un niveau de langue particulier fixé a priori.
Et puis, il y a l'outil minimal. Par exemple, on choisit une photo et on prévoit une méthodologie pour son utilisation. Celui-ci tend à être un non outil, simple déclencheur d'expression. Avec le risque du bavardage: si le formateur ne stimule pas le rebond, rien ne se construit.

Beaucoup d'outils se situent entre ces deux formes. Les outils intégraux sont des prêts-à-structurer sa pensée dans la pensée d'autrui. Les outils minimaux risquent l'impossibilité de la pensée par manque de reconnaissance effective de la pensée comme elle se fait.

Sortir d'un système de pensée par outils pédagogiques...

L'outil pédagogique enferme.
Parler d'outils pédagogiques, c'est renvoyer à une pratique scolaire où la parole n'est que prétexte à apprentissage formel. C'est privilégier le programme sur le dire, l'action, la création... Les milieux de l'alpha, de la formation de base se veulent souvent (pas toujours) en distance vis-à-vis de l'école dont le système pédagogique a contribué à l'échec de pas mal de ses élèves qui se retrouvent aujourd'hui dans les associations et autres institutions d'alpha et de formation de base. Or, ces milieux restent très marqués par la formation scolaire de leurs formateurs.

Parler d'outils, de pédagogie, d'alphabétisation, de formation de base... c'est aussi faire le choix d'un système de langage qui positionne des personnes et des groupes sociaux dans un manque radical par rapport à la connaissance et au langage. Dans ce système, l'alpha et la formation de base sont situées comme apportant le remède, même si l'expérience a largement montré que c'est faux. Les outils sont situés comme les instruments de cette remédiation. L'idéologie du sauvetage a encore de beaux jours devant elle. Le sauvetage élabore en lieu et place des intéressés le mode de langage qui doit leur convenir. On leur propose d'articuler leur pensée dans les formes mises en scène dans les outils. Or, ils peuvent penser par eux-mêmes dans des stratégies langagières qui leur sont propres, ils peuvent créer du langage et non seulement le reproduire, ils peuvent parler et non seulement communiquer.

De plus, l'outil pédagogique, par l'importance qu'on lui accorde, fonctionne en fait indépendamment de son objectif déclaré. Dans la pratique, l'important c'est de réaliser ce qu'impose l'outil. On a bien travaillé quand on a fait tout ce qu'il prévoit. Bien souvent alors, il fonctionne sur lui-même et contribue à sa propre inefficacité. Que de «participants» largués par l'outil sans que le formateur ne s'en rende bien compte!

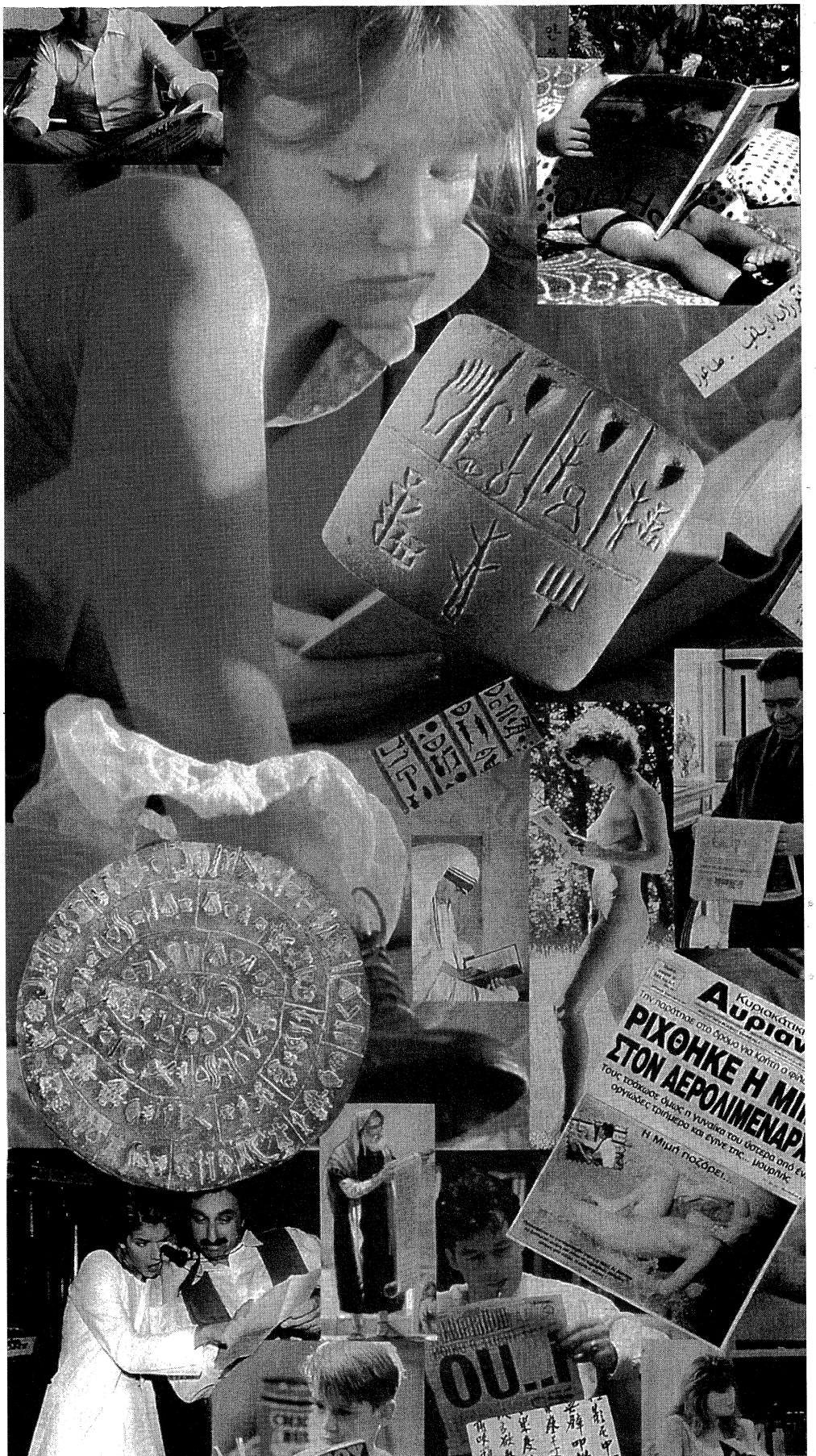
... pour ouvrir des espaces de langage.

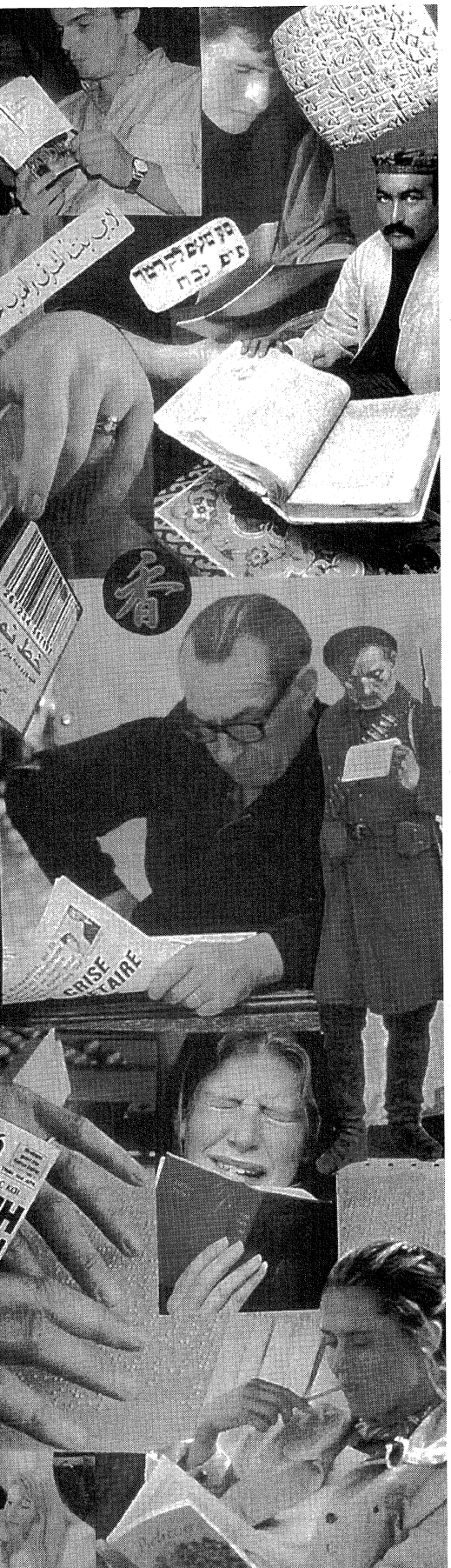
Au lieu de penser en termes d'outils pédagogiques, je propose que l'on ouvre des espaces de langage où l'on croise entre personnes et groupes variés des explorations interactives, multiples, de symboles, de formes, de pensées... que l'on ouvre des lieux où un document est un document et non un outil d'inculcation langagière; une photo, un mode d'expression créatrice et non un prétexte à la transmission d'un apprentissage... des lieux où la méthodologie soit de reconnaissance et d'amplification de ce qui se fait là.

Ouvrir cet espace, c'est aussi questionner sans cesse la position du formateur en tant que maître du savoir à transmettre. On se figure trop aisément en être sorti. Cela ne se questionne que dans le conflit,

que dans le débat collectif ouvert, que dans le choc des savoirs, des formes, des langages, des supports de l'expression apportés par chacun.
La question des outils est vécue comme prioritaire par beaucoup de formateurs. C'est leur bouée. Entrer dans notre travail par ce biais, c'est biaiser toute la démarche. Il faudrait d'abord que nous apprenions à nous parler plus juste et plus plein. A nous taire aussi parfois, là où devant l'autre notre discours est démuni, n'a rien à approuver, ni à corriger, ni à enseigner, ni même à interroger.

Omer ARRIJS
Alpha Mons-Borinage





Le formateur au banc des accusés?

Les journées d'étude sont l'occasion d'échanges et de découvertes entre formateurs.

De présentation de pratiques dans les ateliers d'alphabétisation, il en a été question, mais d'interrogations aussi. Dans un seul discours, mon ami et mon maître a déclenché en moi des réactions d'étonnement. Le formateur était mis au banc des accusés.

Deux points surtout, la question de l'utilisation d'outils et l'organisation des séances d'alphabétisation, m'ont fait réagir. Je vous livre quelques réflexions.

L'outil pédagogique qui séduit et enferme, ça existe mais la présentation du formateur encastré dans le fonctionnement de son outil m'a interpellée.

Dans les séances d'alphabétisation, le formateur donne un cadre, un espace-temps pour permettre à une relation de s'établir. Il est un élément important, autant que le groupe. S'il se met à «fonctionner», je comprends la dérive. Celui qui se limite à une animation «classique» peut rester enfermé dans son outil-objet.

L'exploitation d'outils n'est qu'un prétexte pour lancer la relation. L'outil peut être vu comme l'objet tel que le crayon, la vidéo..., mais le formateur lui-même est un outil qui se modèle selon les circonstances. L'autre, l'individu ou le groupe fait pareil. Ce qui est intéressant, c'est le produit de ces interactions. Exploitation, outil, produit, tous ces mots employés relèvent de l'économique, ce n'est pas anodin mais, dans les groupes, tout ce qui se passe est plutôt de l'ordre du magique.

La relation de confiance met du temps à se construire et permet à chacun de progresser. Avec une pointe de naïveté, je crois encore, malgré la pression des sources financières, que les formateurs ont avant tout le souci d'établir une rencontre.

Certes, l'intention ne suffit pas, peut-être ne faisons-nous qu'une parodie de libre échange? On peut se poser la question. Peut-être ai-je la chance de ne côtoyer que des formateurs qui approchent une philosophie d'ouverture, de remise en question? Mais je ne les connais pas tous...

Une autre réflexion: peut-on comparer aujourd'hui la formation en alphabétisation à une formation scolaire? Je ne parle pas de la forme; il est vrai que le nombre d'heures tente de s'en rapprocher, le travail sous forme de modules,...
Omer a lancé: «on dit qu'on ne fait pas comme eux, mais au fond on fait comme eux». Je ne voudrais en rien rentrer dans une structure de ce type, qui génère certes des compétences, mais qui ne convient pas au public qui est accueilli en formation d'alphabétisation.

Alors en quoi pouvons-nous revendiquer une différence? La connaissance qu'ont les formateurs du public, la disponibilité et l'engagement de certains formateurs, la proximité dans les quartiers par la création de lieux de formation décentralisés, les vastes modes d'expression utilisés,... Cela mérite d'être souligné!

Pina LATTUCA - CeRAIC

Billet de bonne humeur

J'ai participé à la journée du jeudi à Saint-Vaast;
j'avais choisi les ateliers Outils d'auto-évaluation et Outils de parlécriture.

Mon impression sur l'auto-évaluation, pratiquée par l'équipe de Lire et Ecrire Hainaut occidental[1], est que le principe est excellent mais que sa mise en pratique me paraît difficile si on ne dispose pas d'une équipe comme celle des formatrices qui l'ont présentée.
Tout pédagogue souhaite que l'apprenant se situe dans ses apprentissages et soit acteur dans son parcours de formation.
La démarche présentée est un processus très cohérent, spécifique, et qui suppose un apprentissage pour les formateurs qui voudraient l'utiliser.
Par ailleurs, il me semble que cette démarche convient mieux à un public peu scolarisé parce qu'elle met en oeuvre une expression de soi, de ses limites, de ses attentes et de ses capacités, qui est assez fondamentale et qui n'intéresserait probablement pas un public plus scolarisé davantage demandeur d'un «cours».

Comme beaucoup de participants sans doute, j'ai été «soufflé» par l'exposé d'Omer Arrijs sur les «outils pédagogiques»! On pourrait dire de lui que c'est un agitateur génial!
J'aimerais beaucoup disposer d'un texte reprenant ses idées.

L'atelier de «parlécriture» qu'il animait était tout aussi décoiffant.
Mais, là aussi, ce n'était qu'une sensibilisation et une formation est nécessaire pour se lancer dans ce genre d'exercice, même si j'ai constaté avec plaisir que j'applique déjà (en partie) cette pédagogie qui encourage la spontanéité dans l'écriture.

Jean-Pierre MATTELÉ
Centre Social du Béguinage

[1] *Cette démarche a été présentée dans le numéro 121 du Journal de l'alpha: A. TOMSON, Utilisation des compétences acquises tout au long de la vie en vue de mettre en place un outil d'auto-évaluation, pp. 11-14.*

Le logiciel Eval 2, sa méthodologie et sa mise en oeuvre en promotion sociale

Dans la région du Centre, une école de promotion sociale utilise un logiciel d'auto-évaluation, Eval 2, pour évaluer les connaissances et aptitudes de toute personne qui en fait la demande. La démarche s'adresse notamment aux demandeurs d'emploi peu scolarisés, dans le cadre du parcours d'insertion. Ce logiciel est fondé sur le postulat que la négociation d'un parcours de formation ne peut s'effectuer valablement que si les connaissances et les aptitudes de l'adulte ont pu être clairement identifiées au travers d'une stratégie d'évaluation et d'analyse des résultats personnalisée.

Le contexte

Le communiqué mensuel du FOREM de novembre 2000 rappelle que sur 235.911 DEI (Demandeurs d'Emploi Indemnisés), 61% des demandeurs wallons ne disposent pas, *au minimum*, d'une certification de l'enseignement secondaire supérieur: 28% détiennent au mieux le CEB et 33% revendiquent un titre de l'ESI. Ce public, qui constitue le noyau dur du chômage, représente 143.530 personnes qu'il s'agit de remotiver et de résocialiser afin de leur permettre un accès aux formations qualifiantes. Au plan de la région du Centre (Division Subrégionale de La Louvière), on peut raisonnablement estimer ce noyau dur tel que défini à 13.194 personnes (42% d'hommes et 58% de femmes) dont 72% ont moins de 40 ans.

La prise en attention de ce public mérite une analyse typologique particulière si l'intention est de permettre au *parcours d'insertion* mis en place en Région wallonne de réussir, donc de prouver sa pertinence.

Primo, des opérateurs de formation tant publics que privés sont particulièrement actifs au niveau des différentes étapes du parcours d'insertion, à savoir:

- la socialisation et la structuration,
- la mise à niveau et la pré-qualification,
- la formation qualifiante,
- la transition vers l'emploi.

Secundo, ces opérateurs sont de plus en plus confrontés à des publics d'adultes en situation de *crise(s)*. Se baser sur l'hypothèse de la constitution en formation de groupes homogènes de personnes motivées n'est pas envisageable.

Tertio, ces publics ont souvent suivi un parcours de vie parsemé d'*échecs* plus ou moins répétés: échecs scolaires, sociaux et familiaux,... Il en résulte un sentiment d'incompétence qui engendre la peur de vivre un nouvel échec qui ne ferait que renforcer l'image négative dans laquelle la personne se projette. Cette crainte s'exprime également face à une situation d'apprentissage présentée comme une opportunité mais qui est vécue comme une contrainte qu'il faut essayer de contourner.

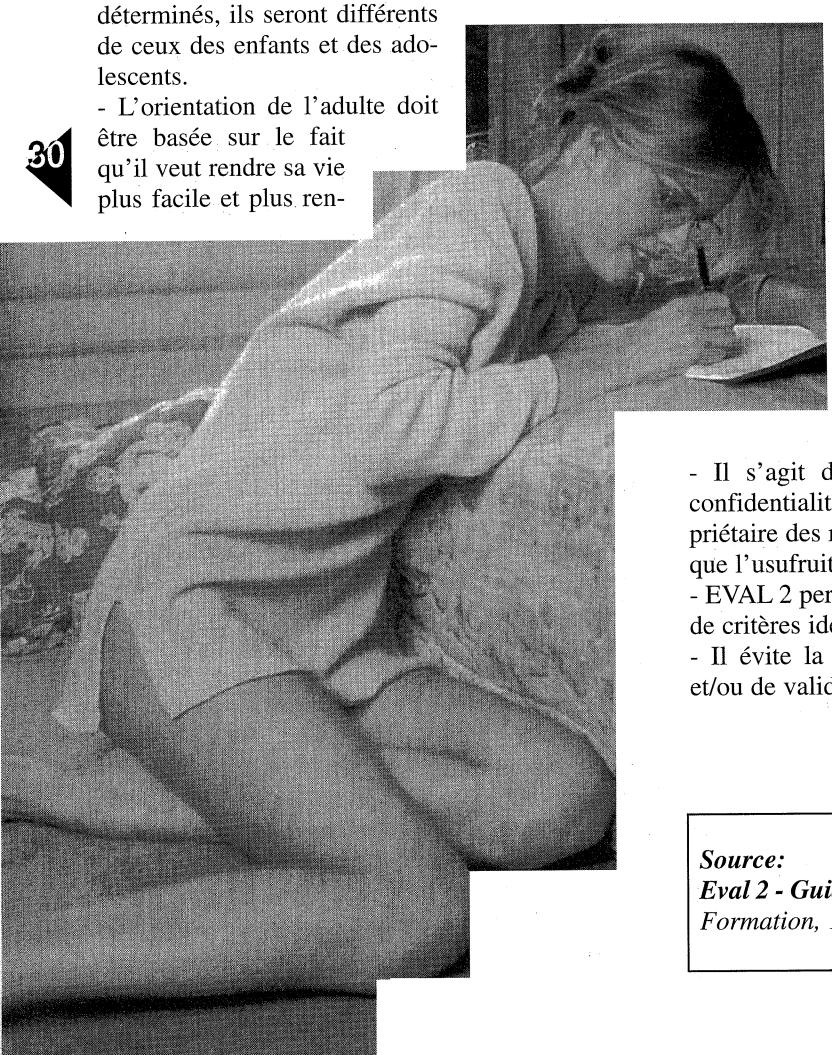
Pour beaucoup de ces publics, les difficultés de (ré)adaptation sont surtout *d'ordre cognitif* et entraînent des blocages liés à une perception incorrecte des connaissances et des aptitudes ou au refus d'admettre celles qui ont été identifiées et ce quel que soit le résultat. A cela s'ajoute la *perte de références socio-culturelles* qui conduit au désinvestissement face au désir et au plaisir d'apprendre. Or, la représentation de soi constitue l'élément essentiel dans la (re)structuration de l'individu.

Toutes ces difficultés sont souvent mal perçues par les formateurs qui évoquent «la démission et la démotivation systématiques des publics en difficulté de (ré)insertion». Il est néanmoins correct d'affirmer que ces déficiences sont souvent masquées par une stratégie de dissimulation développée par l'adulte en crise derrière laquelle on ne peut que constater un appel à l'aide parfois inconscient.

Pour ces publics, il est *impensable* de recourir aux méthodes d'apprentissage basées sur le modèle pédagogique qui fut, néanmoins, pendant de longues années, le seul disponible.
Dans ce modèle, la formation est dirigée par le professeur. L'apprenant se tient dans le rôle de la soumission dans un rapport très net et incontesté de la

hiérarchie du savoir/pouvoir. L'information est donc *descendante.*
Dans un article intitulé «Andragogie et non pédagogie» paru aux USA, en 1968, dans la revue *Adult leadership*, Malcom Knowles fut le premier à introduire le concept de *modèle andragogique* et a mis en évidence les éléments suivants:

- Un adulte en formation adhère au projet qui lui est proposé si celui-ci est clairement identifié et négocié avec lui.
- L'adulte a sa propre conception de la vie et veut être responsable de ses décisions.
- L'adulte a, au cours de sa vie, accumulé des expériences différentes en quantité et en qualité de celles des enfants et des adolescents.
- L'adulte est susceptible d'entrer positivement dans une situation d'apprentissage s'il est convaincu que celle-ci lui permettra d'améliorer sa vie ou de résoudre ses problèmes.
- Si les centres d'intérêt de l'adulte peuvent être déterminés, ils seront différents de ceux des enfants et des adolescents.
- L'orientation de l'adulte doit être basée sur le fait qu'il veut rendre sa vie plus facile et plus rentable. Il sera d'autant plus susceptible d'être intéressé si la formation se base sur des éléments concrets de la vie réelle.
- La motivation doit venir de l'adulte, sa formation relève donc davantage des techniques employées que du contenu. Le formateur devra donc être considéré comme la personne-ressource chargée de faciliter l'apprentissage et non plus comme le «maître».



Par conséquent, la négociation du parcours de formation ne pourra s'effectuer valablement que si les connaissances et les aptitudes de l'adulte ont pu être identifiées au travers d'une stratégie d'évaluation et d'analyse des résultats personnalisée.

Le logiciel et la méthodologie

Le logiciel EVAL 2 permet une auto-évaluation, assistée par ordinateur (EVAO), des aptitudes cognitives et des connaissances. Il permet également la détermination d'un profil scolaire et professionnel. Cette phase d'évaluation débouche sur la préconisation d'un *parcours de formation individualisé* et sur la mise en évidence des compétences potentiellement mises en oeuvre dans des situations types. La démarche peut être répétée en cours et en fin de formation.

Il paraît intéressant de mettre l'accent sur les éléments suivants:

- Il s'agit d'un logiciel d'auto-évaluation avec confidentialité des résultats. L'apprenant est propriétaire des résultats dont le formateur ne possède que l'usufruit.
- EVAL 2 permet une évaluation objective sur base de critères identiques pour tous les apprenants.
- Il évite la multiplication des tests d'admission et/ou de validation.

Source:
***Eval 2 - Guides pédagogique et technique**, Jonas Formation, 1995*

- Il autorise la validation des compétences acquises en dehors de l'enseignement.
- Il est possible d'envisager la liaison avec d'autres logiciels ou d'autres techniques de développement des compétences cognitives.

Le logiciel est constitué de modules indépendants les uns des autres qui contiennent plus de 650 exercices d'évaluation. Néanmoins, le parcours d'évaluation est prédéterminé par le formateur dans la partie appelée «Gestion des apprenants» et peut cibler uniquement une partie de ces exercices.

La partie évaluation comprend les éléments suivants:

- module «profil»: traits dominants, goûts et intérêts, profil scolaire, profil professionnel;
- module «aptitudes»: logique, mémoire, visio-motricité, aptitudes spatiales, numériques, verbales;
- module «connaissances»: mathématiques, expression écrite, sciences et techniques.

Il est également possible de constituer une base de données «Métiers» et «Formations» en vue d'optimiser le parcours d'évaluation.

L'utilisation optimale d'EVAL 2 est conditionnée par un *environnement technique et humain* adéquat et par le respect d'un certain nombre d'étapes et de principes méthodologiques sur l'éducabilité cognitive et l'évaluation formative. Il s'agit, avant tout, d'une démarche qui requiert, de la part des formateurs chargés de l'évaluation, une bonne connaissance de son exploitation et de la part des étudiants, une information suffisante pour adhérer à ce test. Une formation préalable du formateur au processus d'évaluation assistée par ordinateur et à la guidance à l'issue d'un tel processus est donc fondamentale. EVAL 2 propose, en fin de session, un bilan complet (plus de 50 pages) ainsi qu'un bilan synthétique.

Le formateur, chargé de l'évaluation, *personne-ressource dans le cadre de l'EVAO*, doit être considéré comme:

- un «accoucheur»: son objectif est la prise de conscience et la prise de sens par l'étudiant de ses potentialités, connaissances, lacunes ou difficultés;
- un «médiateur»: il facilite cette clarification sur le propre fonctionnement de l'étudiant;

- un «animateur»: il travaille dans une perspective de socialisation des savoirs.

Dès lors, il doit:

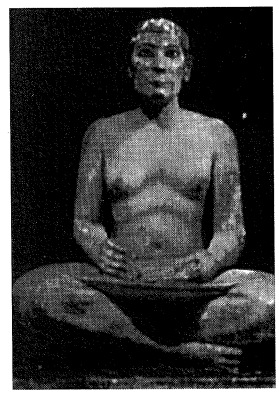
- poser le *développement personnel* comme objet de la formation et comme moteur (ou condition) de réalisation indispensable dans la poursuite d'objectifs autres, y compris d'objectifs plus fonctionnels;
- mettre en évidence le caractère *auto-évaluatif* de l'outil et de l'interprétation des résultats;
- évaluer ce sur quoi on est susceptible d'*agir*;
- *négocier* le parcours de formation en fonction des résultats et de la demande et *associer* la personne à toutes les étapes de la formation.

L'étudiant doit *s'approprier* les procédures d'évaluation de manière positive.

Cette évaluation doit être suivie d'une *action cohérente*. Dans le cas contraire, elle n'a pas de sens.

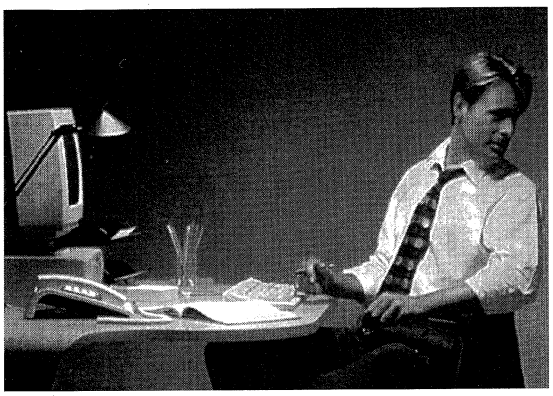
La mise en oeuvre en promotion sociale en partenariat avec d'autres structures

Le Centre d'Evaluation et de Remédiation (CER) fut créé en 1998.



Il est fondé sur un partenariat regroupant des opérateurs différents mais complémentaires:

- une asbl d'insertion socio-professionnelle (asbl CEDAR) qui développe des actions d'insertion depuis 1983,



- un établissement de promotion sociale (Form@t 21) fondé en 1988 et qui s'est spécialisé dans les stratégies de remédiation et les formations tertiaires compactes de jour;
- un centre public d'aide sociale (CPAS de La Louvière), au travers d'un assistant social au fait des différents dispositifs d'insertion et de formation de la région du Centre, qui assure l'accueil des usagers, l'entretien initial ainsi que le feedback individuel des tâches d'évaluation.

Le CER vise à développer un centre sous-régional d'évaluation (bilan de connaissances et de compétences) et de remédiation permettant aux demandeurs d'emploi et aux minimexés de mesurer leurs potentialités, d'élaborer leur projet personnel d'insertion et de mettre à niveau leurs compétences avant d'entamer un parcours de qualification.

Il réalise le feedback collectif et individuel avec l'étudiant. Selon les résultats de l'évaluation et la négociation menée avec le stagiaire, celui-ci sera orienté vers l'un des trois ateliers de revalidation en aval de l'évaluation: la revalidation cognitive, la revalidation sociolinguistique ou la préformation qualifiante.

La *revalidation sociocognitive* se compose de modules de formation de base en français-mathématiques complétés de stages d'insertion socioprofessionnelle. Elle permet à l'étudiant d'accéder à la préformation qualifiante.

La *revalidation sociolinguistique* permet de reconstituer les éléments de base du français écrit et parlé afin de pouvoir insérer un public, au départ non francophone, dans un dispositif de formation. Elle peut également assurer le transfert vers un autre formateur développant une pédagogie plus appropriée au projet du stagiaire.

La *préformation qualifiante* est structurée sur base de modules de français, de mathématiques, de méthodes de travail, d'ateliers de raisonnement logique et d'approche des phénomènes sociaux. Elle peut être complétée par l'apprentissage de base d'une langue autre que le français et permet d'accéder aux formations qualifiantes assurées par la promotion sociale ou par tout autre formateur opérant au même niveau.

EVAL 2 pourra également déboucher, en fonction de la typologie de la demande, vers un atelier de recherche d'emploi ou vers l'orientation vers un autre organisme de formation et/ou une structure permettant d'aider l'étudiant à gérer ses problèmes socio-affectifs.

L'ensemble des compétences acquises durant le parcours de remédiation fait l'objet d'une *compilation critique* dans le cadre d'un atelier de gestion d'un portefeuille de compétences.

Myriam VERLY
Form@t 21, Centre d'éducation et
de formation continuées G. Piton
Enseignement de promotion sociale
de la Ville de La Louvière

Pour une présentation plus complète du logiciel, formation des évaluateurs, demande de bilan de compétences et de connaissances, vous pouvez contacter:
Form@t 21
Place Maugrétout 13
7100 La Louvière
Tél: 064 22 74 08
Fax: 064 21 33 11
E-mail: wano6284@wanadoo.be

Bilan de compétences, projet professionnel? Quelle démarche, quelle approche?

Au CIEP à Namur, se pose depuis quelques années la question du pourquoi et du comment travailler l'insertion professionnelle avec le public. L'équipe du CIEP s'est lancée dans l'aventure. La réponse n'est pas unique et toutes les expériences ont le mérite de faire avancer la problématique et de renouveler la démarche même d'apprentissage en alpha.

Chargée de ce projet, je me suis lancée dans l'expérimentation par la création d'un atelier spécifique au sein du module insertion-alpha. Cette formation se déroule sur 6 mois et comporte 4 séquences par semaine: un atelier d'expression orale, un atelier d'expression écrite, un module grammaire-orthographe et un atelier «projet». En tout, 24 semaines d'animation, à raison de 12 heures par semaine, avec un public niveau 2-3[1].

Les objectifs de l'atelier «projet»

Cet atelier a comme objectif de développer l'identité de la personne sur 4 axes essentiels - je suis, je sais, je fais, je veux - afin de lui permettre de construire un projet adéquat. Ces 4 axes traversent toute la démarche.

Couplés à ces 4 axes de développement, 5 niveaux d'approche sont abordés: niveau cognitif, niveau expressif, niveau réflexif, niveau relationnel et niveau action.

Dans ce contexte, le bilan de compétences n'est qu'une partie du travail entrepris dans l'atelier. Il permet à la personne de découvrir ce qu'elle a acquis en termes de savoirs (je sais), en terme de compétences (je fais) et en termes de qualités (je suis).

Ainsi chaque séance tente de mettre l'apprenant en situation de développement de ces 4 axes sur les 5 niveaux. Travailler les connaissances, les compétences... n'a de sens que si l'apprenant peut en prendre conscience pour lui-même (niveau cognitif), que s'il peut l'exprimer face aux autres et/ou un employeur (axe expressif), s'il peut en tirer des conclusions, comprendre les similitudes, percevoir les freins (niveau réflexif), s'il peut grâce à cela se mettre en relation dans sa sphère familiale et/ou sociale (axe relationnel) et enfin, s'il peut, par ce biais, faire des choix, concrétiser des démarches, réaliser de nouveaux apprentissages (axe action).

Cadre de travail

Les principes de base

L'animation est sous-tendue par 4 principes fondateurs, à savoir:
- le principe d'éducation permanente selon lequel on apprend tout au long de la vie pour devenir «acteur»;
- le principe de pédagogie des adultes qui reconnaît la liberté de la personne dans son apprentissage;
- le principe de diversité suivant lequel toute personne est singulière;
- le principe de la pédagogie de la réussite qui envisage l'animation comme un soutien aux projets des personnes.

Le cadre théorique

Trois modèles sont à la base du cadre théorique à l'intérieur duquel je travaille:
- le modèle de Viau[2] (retravaillé),
- le modèle de Boutinet[3],
- le modèle de Goguelin[4].

Ces trois auteurs ont influencé mon travail en lui fournissant une continuité et une unité intéressante. Leurs travaux permettent de maîtriser des clés théoriques essentielles pour travailler l'insertion professionnelle.

La dynamique expérientielle du bilan

Cette dynamique s'articule en 5 points:
- décentrement: on ne part pas de la personne elle-même mais d'analyses de cas, de jeux afin d'éviter que la «culture de l'échec» ne fasse échouer le processus;

- exploration: on explore les expériences d'autrui, on pose des hypothèses, on décortique, on découvre son projet...;
- spécification-recentrement: la personne explore sa propre histoire, ses propres expériences;
- approfondissement: la personne approfondit chaque expérience de vie afin de redessiner une ligne du temps;
- réflexion: la personne peut alors porter un regard réflexif sur son cheminement, en tirer des orientations et des connaissances afin de construire un véritable projet.

Construction de l'atelier sur le bilan de compétences

La démarche du bilan ne se veut pas une procédure de validation pour des tiers mais un processus de reconnaissance par la personne elle-même.
Pour rappel, le bilan se réalise dans le cadre d'un atelier «projet» dont les objectifs dépassent ceux du bilan.

Cet atelier débute toujours par la rédaction d'un contrat de communication. Partant du principe d'ambivalence, je ne porte aucun jugement sur les personnes en présence mais leur signale que dans le cadre qui sera le nôtre, je demande à chacun d'amener la partie bienveillante qui est lui. Sans cela, pour des raisons d'animosité profonde, la présence à l'atelier ne sera pas possible.

L'atelier d'écriture *Valentin Dikoul*

A partir de cet atelier, basé sur la biographie d'une personne paralysée qui raconte ses motivations pour arriver à remarcher, on aborde les différents éléments qui nous permettront de construire un modèle sur la motivation (proche de celui de Roland Viau) afin de situer le cadre du bilan.

L'analyse d'une expérience *Le petit prince*

En partant d'un extrait du livre de Saint-Exupéry, on va décortiquer la logique de la «compétence», concept relativement complexe. Ainsi, après lecture du texte, les personnes sont amenées à répondre au questions suivantes:
- Qu'a-t-il réalisé dans ce texte?
  Il a dessiné un mouton.
  Il a dessiné le portrait du petit prince.
- Comment a-t-il pu y arriver?
  Il a dû écouter.
  Il a dû tracer.
  Il a dû rectifier.
  Il a dû être patient.
  Il a dû être tolérant.
  Il devait savoir ce que c'était qu'un mouton.
  Il a dû imaginer la boîte.
  ...

A partir des réponses, on classe toutes les ressources de la personne afin d'arriver à la construction d'une grille théorique:
- ce qu'il devait faire
- ce qu'il devait savoir
- ce qu'il devait être

Les notions de base sont lentement acquises: compétences, ressources, savoir-faire, savoir-être, savoirs...

Le jeu *Les expériences de vie*

Ce jeu a été conçu pour aborder de manière ludique diverses expériences de vie afin de les décortiquer à partir de la grille fraîchement découverte.
La place manque pour expliquer ici le principe de ce jeu. Il me semble cependant important d'en préciser le résultat. En effet, au total, 25 expériences de vie (telles que: la personne entretient seule son jardin, la personne est membre d'un groupe de musique, la personne prend soin d'une autre personne,...) sont décortiquées de diverses manières.
Au terme de la démarche, on se retrouve avec une banque d'*expériences* détaillées (concernant des tâches, des qualités et des savoirs) où chacun ira puiser ce qui peut parler de lui, ce qui pourrait se rapprocher d'une expérience antérieure vécue. Le véritable travail de bilan commence alors.

A partir de sa ligne du temps, précédemment réalisée, la personne reprend une copie des fiches - tirées de la banque d'*expériences* - qui l'intéressent afin de les examiner, les compléter, les enrichir ou les corriger à la lueur de sa propre histoire.
Exemple: Oui, j'ai entretenu mon jardin seul mais cela ne m'a pas appris à être régulier. Par contre, j'ai appris le nom des plantes, les techniques de taille...
La personne part ensuite dans l'exploration de toutes les autres parties de sa ligne du temps non encore travaillées par le jeu et les sous-groupes.
La logique de l'exploration étant intégrée, la personne approfondit aisément son histoire afin d'en tirer quelques éclaircissements, des informations

sur les compétences et connaissances accumulées et ainsi construire les bases d'un véritable projet.

La dynamique du projet peut alors se mettre en place.
Toutes les informations recueillies au cours des séances sont notées dans divers documents créés à cette fin:
- le carnet de bord (carnet journalier d'auto-évaluation),
- le portefeuille de compétences,
- la fiche personnelle (je sais, je suis, je fais, je veux).

Merci d'avance aux lecteurs qui pourront par leurs remarques et le récit de leurs propres expériences faire avancer la pratique de chacun.

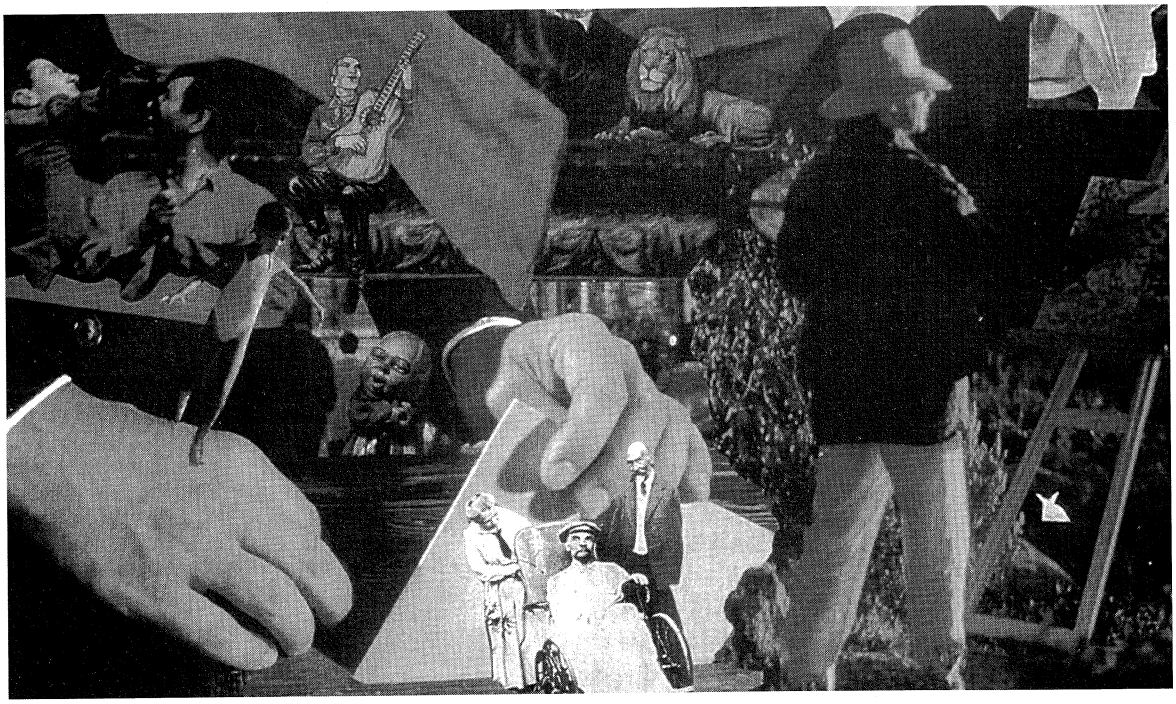
Annette REMY
CIEP Namur

[1] *Les participants de ce groupe ont accès à la lecture et l'écriture.*

[2] *VIAU R.,* ***La motivation en contexte scolaire****, De Boeck Université, Bruxelles, 1994.*

[3] *BOUTINET J-P.,* ***L'anthropologie du projet****, PUF, Paris, 1993.*

[4] *GOGUELIN P. et KRAU E.,* ***Projet professionnel, projet de vie****, ESF, Paris, 1992.*



Rencontres plurielles

Notre participation à ces deux journées de rencontre et aux ateliers nous a permis de confronter notre expérience avec d'autres expériences de formation d'adultes mais aussi de situer notre action dans un contexte élargi.

Il était intéressant de pouvoir visibiliser les actions d'alphabétisation et leurs «tuilages»[1] au sein du «parcours d'insertion». L'ampleur des initiatives prises en ce domaine nous rappelle la nécessité de coordonner les interventions et d'améliorer la communication entre formateurs et organismes et, éventuellement, de minimiser les décalages existant entre les différents niveaux d'apprentissage.

De plus, la confrontation des outils pédagogiques nous a confortées dans la validité de nos méthodes.

Nous avons également été interpellées par les différents intervenants et nous avons pu leur donner des informations sur les activités des centres d'orientation ainsi que sur d'autres produits du FOREM.

Séduites par l'organisation générale et l'accueil reçu, nous espérons participer à la prochaine rencontre mais souhaiterions une meilleure situation pour notre stand.

Pascale CANART
Cécile CROQUET
FOREM

[1] *La manière dont elles s'enchaînent, font passerelle.*

Patchwork de techniques ludiques

Des idées d'animation sous forme de jeux? Eveline WASTERLAIN en a plein son sac. En voici quelques-unes... Mais auparavant, un petit mot d'introduction.

Pourquoi ce sujet?

Primo, dans mes activités quotidiennes, j'utilise intensivement les techniques ludiques. Habituée à cette pratique, je me sentais capable d'en parler, de répondre à de nombreuses questions et, de plus, je pouvais aisément faire part des résultats obtenus. Ces derniers, en effet, sont probants: on apprend vraiment bien, sinon mieux, en s'amusant! Et ce, qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes, de quelque milieu qu'ils soient issus. Nous possédons tous, en nous, cet amour plus ou moins fort du jeu. Je n'ai jamais rencontré de «blocage» face aux activités proposées. Le tout est de bien doser, de cibler intelligemment son public et... d'avoir soi-même une bonne part d'enthousiasme! Je participe toujours aux séquences sur un pied d'égalité avec les apprenants.

Secundo, je voulais convaincre de la souplesse d'adaptation de ces techniques à des auditoires multiples (français langue étrangère, alphabétisation,...), à différentes règles grammaticales ou autres. Une activité ludique donnée peut se développer, s'étoffer, se transposer, s'adapter aux circonstances. Pour un enseignant, il y a là une richesse certaine, un nombre incalculable de possibilités, un exutoire à l'imagination bénéfique pour la classe, professeur inclus!!!

Tertio, j'avais comme objectif de fournir aux participants le plus de pistes d'utilisation possibles, le plus de points de départ pratiques de façon à ce que, en quittant l'atelier, ils aient réellement l'impression d'emporter un matériel conséquent (quoique léger) et inépuisable, inaltérable... une «base ludique» en somme, un bagage perpétuellement renouvelable...

Merci à toutes les personnes qui m'ont donné l'occasion de participer à ce colloque et à toutes celles qui sont venues nombreuses participer à mon atelier...

Activité 1

Objectifs:
- s'exprimer oralement sur le mode du récit
- travailler la lecture (et différentes notions grammaticales) à partir d'une transcription du récit

1. Ecoute (plusieurs fois) d'un enregistrement de «bruits».
Ce dernier peut facilement être réalisé. Exemple: une personne se lève (réveil), baille, allume la radio, oùvre les volets, les tentures, la fenêtre, fait claquer des armoires, tinter des tasses, s'entrechoquer des couverts. Elle déballe le pain, ouvre et ferme le frigo... fait quelques exercices de gym... Le robinet coule...
Thème: un matin comme les autres

2. On demande aux élèves de mimer ce qu'ils ont deviné. Les spectateurs font des commentaires, rectifient le(s) mime(s).

3. Distribution d'un questionnaire *vrai-faux* ou d'un *QCM*. Travail collectif.

4. Travail oral, collectif également: on raconte le déroulement de la scène. A nouveau: écoute de l'enregistrement + questions à l'appui + commentaires.

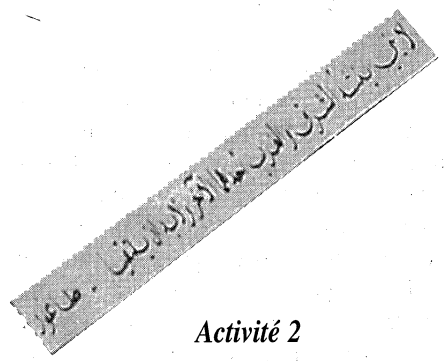
5. Distribution de cartons découpés par groupes de mots en imprimé et/ou en cursive aux élèves. Travail collectif.
Un texte de base a été établi au préalable: il s'agit d'une reconstitution visuelle de l'oral.

6. Repérage lecture. Lecture orale du texte.

7. Présentation de nouvelles notions ou rappel de notions vues.
Exemple: les personnes de la conjugaison, les articles, le singulier et le pluriel, la ponctuation, les majuscules,...

8. Réécriture du texte selon différents points de vue grammaticaux (changement de personne, de temps...) ou autres (un observateur sympathisant, un voisin mécontent, un reporter TV,...).

9. Prolongement supplémentaire: sur une même trame, imaginer un récit mais à un autre moment de la journée, dans d'autres circonstances...: écriture, correction, lecture, mémorisation et mime, enregistrement du bruitage, filmage (pourquoi pas?), etc...



Activité 2

Objectifs:
- relater brièvement un «événement»
- aborder le passé composé

1. Chaque élève met sur un bout de papier une date + un indice (exemple: 5 avril 1999 - amour).
Les papiers sont rassemblés. Chaque élève tire un papier au sort et le lit. L'élève concerné prend la parole et raconte ce qui lui est arrivé à la date citée. Dialogue entre les deux apprenants (+ enregistrement).

Autre point de départ:
Un ou plusieurs élèves miment une petite scène. Les actes sont commentés collectivement. Qu'est-ce qu'il fait? (enregistrement).

2. Travail sur l'enregistrement. Repérage des passés composés et notes au tableau. Dégagement des règles générales du passé composé et de certaines règles particulières.

3. Prolongement possible:
Le déjeuner du matin de J. Prévert est distribué. Ecrit par Prévert au présent de l'indicatif, il est transposé au passé composé. Mémorisation et jeu de rôles.

4. Autre activité potentielle:
Les élèves sont en cercle, dos tourné vers l'intérieur, l'animateur est au centre du cercle. Il émet

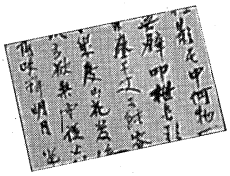
des sons bien définis (taper dans les mains, tousser,...). Qu'est-ce que j'ai fait? Réponse des élèves (enregistrement éventuel). Ecoute et notes au tableau. Révision ou dégagement des règles du passé composé.

Activité 3/4

Objectif:
- revoir, consolider des matières connues (masculin-féminin, passé-présent-futur proche-futur-passé composé avec avoir et être)

Activité 3:
Deux équipes, à nombre égal, se placent en file indienne. Chaque apprenant a son numéro d'ordre. Devant les deux équipes, à distance raisonnable, autant de chaises étiquetées que de thèmes abordés. L'animateur fait rapidement une proposition et cite un numéro au hasard. Course de vitesse pour les numéros concernés. L'apprenant doit rejoindre la chaise étiquetée avec la bonne réponse.
Exemple: révision du masculin-féminin, l'animateur propose le mot *fenêtre* - numéro 2 - top! Le gagnant est celui à avoir le premier rejoint la chaise étiquetée *féminin*.
Chaque équipe a son «marqueur» qui comptabilise les points obtenus.

Activité 4:
Jeu de la chaise musicale. L'apprenant qui reste debout tire une fiche «gage» et exécute. La rédaction des fiches «gage» offre des possibilités infinies.



Activité 5

Objectifs:
- travailler les noms de métier
- utiliser des verbes d'action
- revoir les temps de la conjugaison
- utiliser l'annuaire téléphonique

1. Chaque élève reçoit une vignette illustrant une profession. Il mime devant les autres qui doivent deviner de quel métier il s'agit. Commentaires. Vocabulaire. Notes au tableau (+ enregistrement).
2. Au tableau (selon l'objectif choisi):
- un tableau masculin-féminin avec les noms de métiers
- une liste des verbes utilisés
- ...

3. Prolongement possible:
Recherche d'autres métiers dans les pages jaunes (utilisation de l'annuaire, masculin-féminin...). Conversation téléphonique (passage de l'oral à l'écrit). Jeux de rôles. Etc...

Eveline WASTERLAIN
Institut d'Enseignement de Promotion sociale
de Colfontaine

Contact:
Rue Barbet 60
7301 Hornu
Tél: 065 77 87 73

Participation, oui... vitrine, non!

Le séminaire de Saint-Vaast m'a paru fort intéressant dans la mesure où il était organisé de manière très participative: peu de théorie et de discours, beaucoup d'ateliers et de sources d'infos. Certains ateliers ont permis une réelle ouverture d'esprit et plus de compréhension vis-à-vis de la population non alphabétisée. Cela a permis des rencontres fructueuses entre personnes du terrain, sans même appartenir au même organisme.

Puisqu'il existe une collaboration entre Lire et Ecrire et le FOREM, ce genre de lieu et de rencontre est vraiment utile. Mais il ne faut pas tomber dans la publicité: l'objectif doit rester pédagogique. Même si on ne travaille pas directement dans l'alpha, on peut glaner des idées, des démarches à suivre dans le travail de terrain.

A regretter malgré tout: l'inégalité dans la qualité des ateliers... Un titre prometteur peut cacher une présentation médiocre. Est-ce le fait d'un manque de contenu?

En conclusion, ce à quoi il faut faire attention: le remplissage, l'effet de vitrine... Et ce qu'il faut garder: le mélange des organismes et le caractère participatif des ateliers.

Anne de VILLE
FOREM

De Verviers à Saint-Vaast

Vint le temps de la préparation...

Une rencontre entre formateurs en alphabétisation... voilà longtemps qu'on en parlait, qu'on l'espérait. C'est évidemment les pieds joints que nous avons sauté sur l'occasion et que nous avons fait des croix dans nos agendas aux dates du 30 novembre et du 1er décembre. Certains d'entre nous n'ont pas hésité à proposer de partager le fruit d'une expérience qui fut concluante avec les apprenants, sans prétendre à la perfection mais plutôt soucieux de l'enrichir par la confrontation avec l'expérience d'autres formateurs. D'autres se sont inscrits aux ateliers proposés avec l'envie d'enrichir leur pratique.
Il était clair dans nos têtes à tous que nous allions prendre le temps de rencontrer des personnes qui font sensiblement le même boulot que nous, qui, en tout cas, poursuivent le même objectif, à savoir la mise en place de dispositifs qui permettent à des personnes de s'approprier le français, qu'il soit écrit et/ou oral, dans une perspective qui leur est propre.

Vint le temps de la rencontre...

Beaucoup de monde, des têtes connues, des nouvelles têtes, une impression de reconnaissance et de valorisation du travail en alphabétisation, le sentiment de faire partie d'un réseau qui bouge, qui se cherche, qui avance,...

Vint le temps de l'évaluation...

Les personnes de l'équipe se sont partagées en pas mal d'ateliers. L'évaluation qui est faite ici est globale et porte sur une impression générale... plutôt mitigée, reconnaissons-le.

La principale insatisfaction vient du fait que deux objectifs difficilement conciliables semblaient visés en même temps: la rencontre de formateurs de terrain autour d'outils et de méthodes censés avoir fait leurs preuves et l'aspect «vitrine de l'alpha», impliquant les discours et la présence de nombreux extérieurs ou «satellites» de l'alpha. Nous étions venus dans la perspective de la rencontre mais nous l'avons sentie parasitée par le second aspect.

Il n'y a pas eu de «contrôle de qualité» par rapport aux différentes interventions, le choix s'étant apparemment fait dans un souci de panachage et de présence d'une diversité d'organismes, sans un réel souci de qualité. Plusieurs ateliers ont été vécus comme médiocres, tant dans leur contenu que dans leur présentation, d'où une impression d'être passé à côté de l'objectif de formation continue pour formateurs expérimentés qui suppose des pré-requis communs et l'évitement d'entrées en matière parfois longuettes, voire d'exposés se limitant à une entrée en matière.

Etant donné le succès rencontré par l'initiative, des formateurs se sont retrouvés piégés, au sein de certains ateliers, par le nombre de participants qu'ils imaginaient limité. Ils ont donc été contraints de changer leurs batteries pour parfois tomber dans des présentations plus classiques qui laissaient moins de place à des méthodes participatives et actives et qui vont à contresens de l'éducation permanente.

Par ailleurs, les formateurs qui présentaient un atelier (et qui l'ont préparé en plus des cours qui les attendaient... vous connaissez la chanson) ont regretté de ne pas avoir été accueillis ou remerciés et de constater que les locaux et le matériel n'étaient pas toujours prévus ou adaptés.

Bref, il nous reste une impression de dispersion des objectifs...

Viendra le temps d'autres rencontres...

Du moins, nous le souhaitons vivement malgré ces jugements qui peuvent paraître plutôt sévères... Le souhait de rencontrer d'autres formateurs et de mieux connaître ce qui se fait ailleurs est là et il n'a été comblé que partiellement à Saint-Vaast... d'où l'envie de garder cette dynamique d'échange avec, peut-être, un objectif plus clair et un objet d'échange plus ciblé pour que nous puissions nous enrichir de nos méthodes d'action. Avec une suggestion aussi, celle de permettre aux différents intervenants de se rencontrer au préalable, histoire de s'accorder sur les objectifs poursuivis.

Nous referons des croix dans nos agendas...

Lire et Ecrire Verviers

Rencontres Pédagogiques d'Eté

La *CGE (Confédération Générale des Enseignants)* propose, comme chaque année, un large programme de formations, pour découvrir ou approfondir, juste avant la rentrée (du 17 au 22 août 2001), différents approches et pratiques pédagogiques. En voici, quelques-unes:
- Pratique de la pédagogie institutionnelle
- S'approprier l'entraînement mental en le pratiquant
- Diversifier ses pratiques pédagogiques
- Mise en scène/Mise en jeu
- Peindre, écrire, créer
- Compétence en savoir écrire
- Internet au service du travail collectif
- Tous chercheurs/Tous capables d'apprendre
- Vers l'autonomie dans l'apprentissage
- Les difficultés d'apprentissage d'une langue seconde

Certains ateliers s'étalent sur 5 jours, d'autres ont une durée de 3 jours. Tous ont lieu à La Marlagne.

Renseignements et programme complet:
CGE
Chaussée de Haecht 66 - 1210 Bruxelles
Tél: 02 218 34 50 - Fax: 02 218 49 67
Courriel: cge.bxl@cfwb.be

Phonétique corrective verbo-tonale

L'*Institut de Linguistique* de l'Université de Mons-Hainaut organise, du 4 au 20 juillet 2001, un stage de perfectionnement qui vise à développer le savoir-faire verbo-tonal de l'enseignant et à appréhender la problématique verbo-tonale dans ses multiples composantes.
Ce stage s'adresse à des personnes ayant déjà suivi une formation intensive initiale ou continuée en didactique des langues.

Renseignements:
Université de Mons-Hainaut
Institut de Linguistique
Place de Parc 22 - 7000 Mons
Tél: 065 37 31 36 - Fax: 065 37 30 54
Courriel: Pietro.Intravaia@umh.ac.be
Internet: www.ac.be/linguistique

C'est la fête de l'été!

La *Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente* organise, du 2 au 6 juillet 2001, des stages résidentiels au Château des Cailloux à Jodoigne.
Cinq stages différents sont proposés à un large public:
- Conte et création
- Théâtre au château
- Initiation à l'art de la fresque
- Animation de groupes et projets collectifs
- Développement personnel

Renseignements:
Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente
Rue De Lenglentier 1A - 1000 Bruxelles
Tél/fax: 02 511 25 87
Courriel: info@ligue-enseignement.be
Internet: www.ligue-enseignement.be

Forums sur internet pour les participants en alphabétisation et formation de base des adultes

Lire et Ecrire est partenaire dans plusieurs projets visant à favoriser l'échange d'informations, d'outils et d'expériences entre acteurs de l'alphabétisation et de la formation de base, via *internet*. Ils comportent tous (ou comporteront très prochainement, car ces projets sont actuellement en 'phase de démarrage') des *Forums* de discussion.
Les apprenants en alpha et formation de base sont d'ores et déjà invités à s'exprimer sur le *forum* du site *www.neskes.net/mepa* – créé en partenariat avec des associations d'Espagne et de France (dans le cadre d'un projet Socrates).
L'asbl *Banlieues* (*www.banlieues.be*) animera également différents forums (gouvernance urbaine, échanges entre formateurs et apprenants en alpha), et propose une assistance à la création de sites web associatifs dans ces domaines (un article sera consacré à ce projet dans le prochain n° du Journal de l'alpha).
Le partenariat entre pays francophones inauguré par la *Rencontre «Alphabétisation/Francophonies/Pays industrialisés»* (cf. Journal de l'alpha n°113) devrait également bénéficier d'ici peu des possibilités d'échange qu'offre le *net* à des partenaires fort éloignés géographiquement. Avec le *chat*, les souris dansent!

LIRE ET ECRIRE COMMUNAUTAIRE
rue Antoine Dansaert 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 - fax 02 502 85 56
e-mail: lire.et.ecrire@skynet.be

LIRE ET ECRIRE BRUXELLES
rue d'Alost 7 - 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 - fax 02 213 37 01

LIRE ET ECRIRE EN WALLONIE
quai de Flandre 7 - 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 - fax 071 20 15 21
e-mail: l.e.wal@skynet.be

LIRE ET ECRIRE BRABANT WALLON
boulevard des Archers 21 - 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 - fax 067 84 42 52
e-mail: lireetecrire.bw@skynet.be

LIRE ET ECRIRE CENTRE-BORINAGE
rue des Amours 3 - 7100 La Louvière
tél. 064 26 09 74 - fax 064 23 80 25
e-mail: funoc@funoc.be

LIRE ET ECRIRE CHARLEROI
avenue des Alliés 19 - 6000 Charleroi
tél. 071 31 15 81 - fax 071 33 32 19
e-mail: funoc@funoc.be

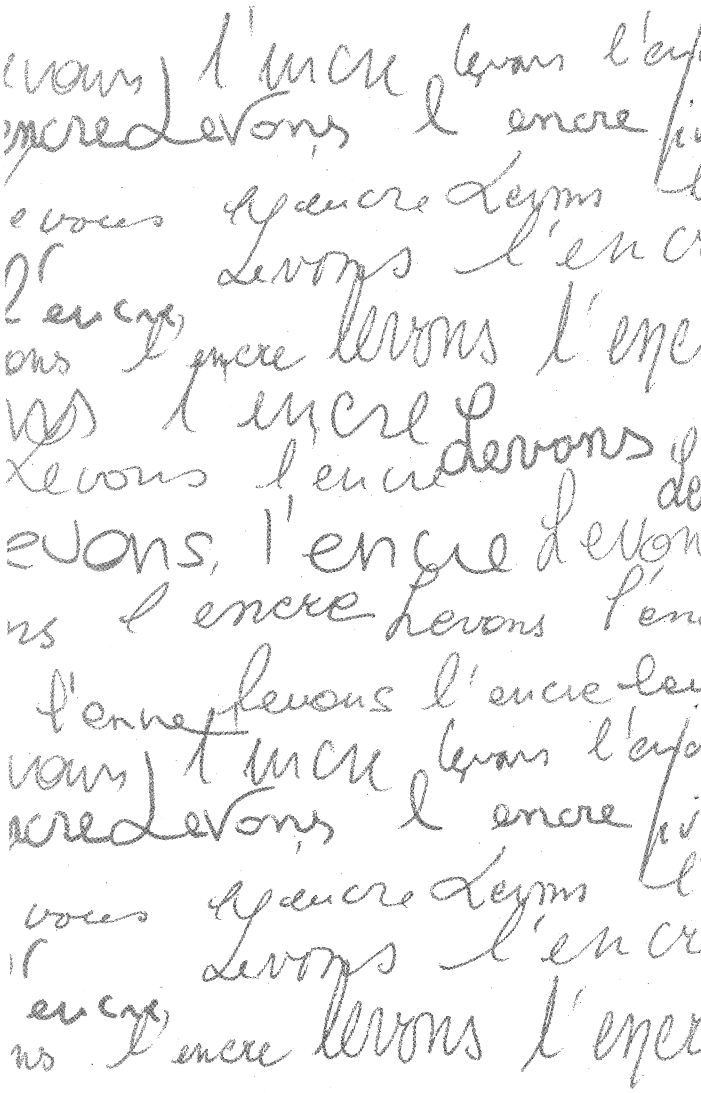
LIRE ET ECRIRE HAINAUT OCCIDENTAL
quai Sakharov 31 - 7500 Tournai
tél. et fax 069 22 30 09
e-mail: lire.et.ecrire.ho@skynet.be

LIRE ET ECRIRE LIEGE-HUY-WAREMME
rue Saint Laurent 170a - 4000 Liège
tél. et fax 04 226 91 86
e-mail: leliege@swing.be

LIRE ET ECRIRE LUXEMBOURG
Grand Place 7 - 6880 Bertrix
tél. 061 41 44 92 - fax 061 41 41 47
e-mail: lelux.bureau@infonie.be

LIRE ET ECRIRE NAMUR
rue Relis Namurwès 1 - 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 - fax 081 74 67 49
e-mail: l.e.namur@online.be

LIRE ET ECRIRE VERVIERS
boulevard de Gérardchamps 4 - 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 - fax 087 31 08 80
e-mail: le.verviers@swing.be



ADRESSE POUR LE RETOUR POSTAL:

Lire et Ecrire Bruxelles - rue d'Alost, 7 - 1000 Bruxelles