

Expéditeur:

Lire et Ecrire Communauté française
Rue Antoine Dansaert, 2a
1000 Bruxelles

Belgique - België

P.P.

1000 Bruxelles - Brussel 1

BC 1528

Le journal de l'alpha



L'entrée en formation

Périodique bimestriel

Bureau de dépôt: Bruxelles 1

N° d'agrégation: P201024

Avril - Mai 2005

N°146

Le Journal de l'alpha

est publié avec le soutien du Ministère de la Communauté française,
Service de l'Éducation permanente.



CULTURE
ÉDUCATION PERMANENTE



RÉDACTION :

Lire et Ecrire Communauté française
Rue A. Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01
courriel : journal.alpha@lire-et-ecrire.be

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION :

Sylvie-Anne GOFFINET
avec la collaboration de Catherine BASTYNS

COMITÉ DE RÉDACTION :

Nadia BARAGIOLA, Anne GILIS,
Frédérique LEMAÎTRE, Véronique RAISON,
Catherine STERCQ, Corinne TERWAGNE,
Annick WUESTENBERG

EDITEUR RESPONSABLE :

Alain LEDUC - rue Antoine Dansaert, 2a - 1000 Bruxelles

PHOTO DE COUVERTURE :

Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

MISE EN PAGE ET IMPRESSION :

Page-In sprl - tél. 019 63 53 77

ABONNEMENTS (6 numéros par an) :

Belgique: 12 € pour le réseau d'alphabétisation
17 € hors réseau

Etranger: 25 €

A verser à Lire et Ecrire asbl

Compte n° 001-1626640-26

N° IBAN: BE59 0011-6266-4026

Code BIC: GEBABEBB

Agence FORTIS - Place de la Bourse, 2 - 1000 Bruxelles

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*. La contribution des lecteurs est également attendue pour partager réflexions, expériences ou lectures, ou pour communiquer des infos.

Prochains dossiers :

- Nouveaux migrants : pratiques et politiques d'accueil
- Un contrat stratégique contre l'échec scolaire ?

Créer une dynamique à l'entrée en formation

Il y a 5 ans, quand nous avons publié le numéro 'Testing or no testing', nous introduisons le dossier avec la phrase de Rosa : « Quand je suis entrée là, je me sentais avec un brouillard dans la tête ». Et nous commentions : « Tous et toutes, nous avons entendu, recueilli ou lu des témoignages comme celui de Rosa qui disent la peur de passer la porte (...). Tous et toutes nous savons combien l'accueil est important, combien les premières impressions auront un impact décisif sur l'entrée en formation. Tous et toutes nous nous appliquons à fournir un 'accueil de qualité' ».

La majorité des pratiques présentées dans ce numéro de juin 2000 étaient axées sur l'entretien individuel et les tests d'entrée. A l'époque, les formateurs ressentaient le besoin de disposer d'outils pour les aider à constituer des groupes de niveau ou pour réorienter adéquatement certaines personnes vers d'autres associations. Depuis que l'on dispose de ces outils, même s'ils sont toujours en réflexion et perfectionnement, d'autres préoccupations sont apparues. Si l'accueil individuel est toujours d'actualité et les tests toujours utilisés, ils sont de plus en plus souvent accompagnés d'activités collectives de rentrée.

Car, autant il est important que chacun soit accueilli en tant que personne, reconnu dans son individualité, que soit prise en compte son histoire et évalué son niveau de départ, autant il est essentiel que tous soient mis le plus rapidement possible dans le 'bain' de la formation :

- pour faire connaissance avec les autres participant(e)s, avec les formateurs et formatrices, avec l'association ;
- pour trouver sa place, se sentir à l'aise dans le groupe ;
- pour être d'emblée confronté aux pratiques mises en œuvre dans l'association pour l'apprentissage du français oral, de la lecture et de l'écriture.

Ainsi, chacun peut faire de prime abord une expérience positive qui le motivera à poursuivre sa démarche, peut faire connaissance avec la culture et les objectifs d'éducation permanente de l'association.

Dans certaines associations, le module proposé à l'entrée a également pour objectif de réorienter les personnes pour lesquelles l'offre de cours ne correspond pas à leur demande ou à leur niveau ainsi que celles qui ne pourront s'adapter à un travail en groupe demandant souplesse et ouverture.

Ce numéro a été conçu comme un échange de pratiques. Riches sont les expériences qui y sont relatées. Se ressemblant sur certains aspects et se différenciant sur d'autres, elles sont contagieuses et bourrées d'idées pour ceux et celles qui voudraient aussi se lancer dans l'aventure. Ce ne sont pas pour autant des modèles à reproduire, des kits prêts à l'emploi, mais plutôt des sources de réflexion et des pistes de travail que nous livrent ceux et celles qui, dans leur recherche d'un accueil de qualité, tentent de rendre l'entrée en formation plus proche de leur pratique d'éducation permanente.

En vous proposant ces variations autour de l'accueil, nous vous souhaitons une bonne préparation de la rentrée 2005.

Sylvie-Anne GOFFINET
Catherine STERCQ



Le Piment

Dossier : Créer une dynamique à l'entrée en formation

« Je viens à Lire et Ecrire pour apprendre ... à lire et à écrire ! »
Oui... mais encore ?

Sandrine RICOTTA – Lire et Ecrire Centre Mons **5**

Six ateliers qui vont bien plus loin qu'une brochure de présentation de l'association

Sylvie-Anne GOFFINET – à partir du 'Coup d'alpha' : une quinzaine d'accueil (Lire et Ecrire Liège) **9**

Deux jours pour démarrer Reflect-Action

Interview d'Axelle DEVOS – Lire et Ecrire Brabant wallon **13**

Une journée conviviale...

Isabelle DEMORTIER - Lire et Ecrire Verviers **19**

Retour réflexif sur la pratique

Nadine LEMERK et Annick WUESTENBERG – Le Piment **20**

L'apprentissage retrouvé

Régine OLIVA – Lire et Ecrire Charleroi - Sud Hainaut **22**

« Start » pour une entrée en formation conviviale et en cohérence avec notre projet

Corinne TERWAGNE – CFS **27**

S'apprivoiser mutuellement

*Interview de Nathalie ANULEWICZ
Maison de quartier d'Helmet* **30**

« Faire connaissance et participer : 1001 idées pour lancer une formation en alphabétisation »

Présentation du livre et fiche pédagogique **34**

Vie du réseau

Une journée 'art et alpha'

Michèle MINNE – Lire et Ecrire Luxembourg **37**

Littéralpha

« La place »

Un extrait d'un roman autobiographique d'Annie ERNAUX **39**

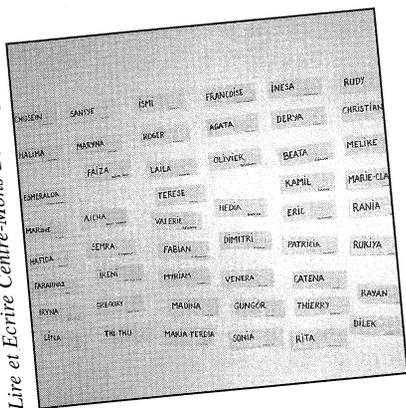
Livres - Médias - Outils

41

Formations

43

Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

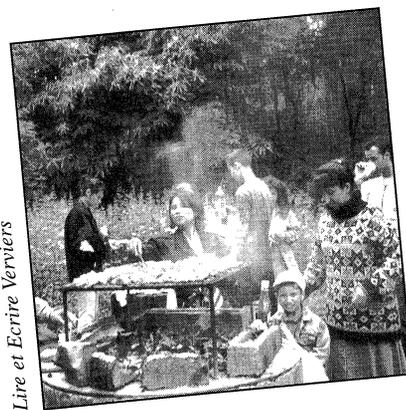


4

Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme



Lire et Ecrire Verviers



« Je viens à Lire et Ecrire pour apprendre ...à lire et à écrire ! » Oui... mais encore ?

Donner la possibilité à tous, anciens et nouveaux, de faire connaissance et de créer des liens est un premier objectif de la semaine d'accueil de Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage. Donner à tous de vivre des animations qui sont le reflet de nos pratiques pédagogiques en est un second. Car à Lire et Ecrire, on apprend bien sûr à lire, écrire et parler, mais pas seulement... Cette semaine donne donc très concrètement un aperçu de ce que propose notre régionale tout au long de l'année, tout en favorisant la (re)découverte des principes d'éducation permanente qui nous motivent.

Trois types d'activités sont organisées au fil de la semaine d'accueil : des activités de présentation en début de journée, des réflexions liées à l'apprentissage le matin et des ateliers l'après-midi. Au départ, il a été convenu de ne pas séparer les personnes orientées vers l'alpha de celles orientées vers le français oral. Néanmoins, des activités ciblées sur l'apprentissage du français parlé sont réservées l'après-midi aux débutants complets en oral.

Des outils comme le *Jeu de cartes des savoirs* (voir encadré p. 6), *Visages et paroles*¹ et *Vers une démarche participative d'autoévaluation*² nous sont fort utiles pour cette semaine d'animation.

Activités de présentation

Les trois premières journées commencent par une activité de présentation. Il nous semble en effet important que des liens se créent entre des personnes qui ne vont pas nécessairement se retrouver dans les mêmes groupes de formation après l'accueil. Certains se découvrent voisins, ont des enfants dans la même école, sont issus de la même région,... Ce sont des moments de convivialité indispensables pour le bon déroulement de la semaine. En organisant une activité de présentation chaque jour, le but est aussi de permettre aux

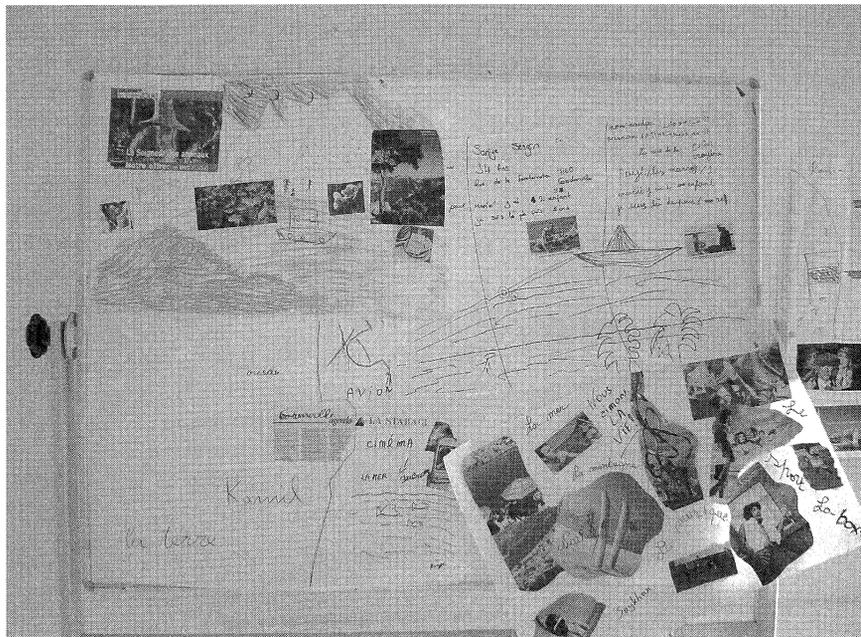
personnes qui arrivent dans le courant de la semaine de s'intégrer au reste du groupe.

Le premier jour, après un mot de bienvenue, les stagiaires se réunissent par groupes de trois afin de créer, sur une grande feuille, une affiche qui servira de base à leur présentation devant une vingtaine de personnes.

Le deuxième jour, les participants déambulent dans la salle et posent des questions à d'autres, stagiaires, formateurs, bénévoles..., avec lesquels ils n'ont pas encore eu la possibilité de discuter.

Au début du troisième jour, l'accent est mis sur la créativité. Les participants sont invités à dessiner une immense fresque sur laquelle le prénom de

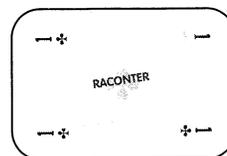
Photo : Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage



Jeu de cartes des savoirs



Chacun sait quelque chose ! Pourtant tout le monde n'en est pas convaincu et en premier lieu les apprenants. Même quand ils ont conscience de leurs savoirs, ils ont l'impression que c'est sans valeur. Il faut dire que notre société valorise certains savoirs et pas les autres... Le 'jeu de cartes des savoirs'³ est un outil pour tenter de les mettre à jour.



Le jeu se joue par petits groupes de quatre personnes maximum.

Préliminaire

Pour clarifier la notion de savoirs, on peut procéder au préalable à une association d'idées ou un collage d'images autour du mot *savoirs* sur une grande fresque affichée au mur.

Si le groupe s'en tient uniquement à des associations qui sont des exemples de savoirs, il est intéressant de le pousser, par association d'idées, vers la recherche de synonymes du mot *savoir*.

De même, il est important de pointer et d'insister, si nécessaire, sur le pluriel du mot.

Choisir un (ou deux) savoirs

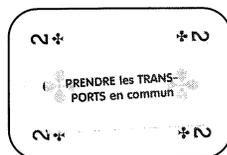
L'animateur distribue 3 cartes (cartes avec dessins ou mots ou les deux mélangés selon le groupe) à chacun. L'animateur demande de garder, parmi ces trois cartes, une carte qui représente le savoir que l'on maîtrise le mieux et de rejeter les autres cartes. On continue ainsi jusqu'à épuisement de la pioche. En fin de partie, chacun se retrouve donc avec une carte qu'il a gardée et qui représente le savoir qu'il maîtrise le mieux.

On peut procéder de même avec deux cartes à garder pour enrichir la réflexion par la comparaison entre les deux savoirs retenus. La démarche est cependant plus difficile.

Expression

Chaque personne s'exprime sur son savoir sous forme de récit libre.

Mise en commun



Tous les savoirs du groupe sont mis en commun sous forme de grille reprenant les notions de « où, quand, comment, avec qui, avec quels senti-

ments, j'ai appris ce savoir ». L'échange est orienté vers la réflexion sur la question : « de quoi ai-je besoin pour apprendre? ». On mettra ainsi l'accent sur l'intérêt de connaître ses propres vecteurs d'apprentissage et de les utiliser aussi pour une meilleure maîtrise de la lecture et de l'écriture.

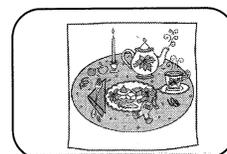
Prolongement

- Lors de la mise en commun, on en arrive souvent à la conclusion que les savoirs s'apprennent de différentes manières (en observant, en faisant, en écoutant,...), qu'ils sont souvent quelque chose que l'on aime bien faire, que l'on a appris avec des proches, dans un climat convivial... et que tous ces éléments ont favorisé l'apprentissage. On proposera alors que chacun crée sa propre carte, à partir d'une carte blanche, en illustrant, soit par un collage, soit par un dessin, soit par un mot, un savoir qui lui est propre et qui pour lui est important. Ce savoir peut alors être présenté au groupe, ce qui a pour effet de valoriser chacun et de favoriser de véritables échanges de savoirs.

- Collectivement, on peut aussi représenter les savoirs du groupe au moyen d'une affiche par exemple, et d'un texte MNLE (Méthode Naturelle de Lecture et Ecriture) reprenant les différentes manières d'apprendre.

Remarques

Certaines personnes n'ont jamais joué aux cartes. Il est important de vérifier si c'est le cas dans le groupe et de faire, le cas échéant, quelques parties préliminaires avec un jeu de cartes traditionnel afin de pouvoir ensuite se centrer uniquement sur les savoirs.



Paule VAN ROY
Lire et Ecrire Liège

chacun apparaît, en alphabet latin, arabe, cyrillique,... Effet coloré et interculturel garanti !

Ateliers

Activités liées aux savoirs et aux apprentissages

A la question « *pourquoi voulez-vous entrer en formation ?* », le futur stagiaire répond habituellement : « *je viens à Lire et Ecrire pour apprendre ... à lire et à écrire !* ». Pour dépasser cette réponse, nous animons un brainstorming autour de la thématique : *Lire et Ecrire, qu'est-ce que c'est ? , qu'est-ce qu'on y fait ?* avec la consigne d'éviter d'utiliser les mots *lire, écrire* et *parler*. Ensuite, l'équipe pédagogique présente Lire et Ecrire sous sa forme institutionnelle, en faisant le lien avec les questions soulevées.

Une réflexion en sous-groupes sur les savoirs et les apprentissages contribue également à l'approfondissement du pourquoi de l'entrée en formation par l'interaction qui s'établit sur la différence entre *savoir* et *apprendre*. Pour ce faire, à partir du jeu de cartes des savoirs, chaque personne explique à l'ensemble du groupe comment elle est arrivée à maîtriser un savoir en insistant sur comment, avec qui, et quand elle l'a appris.

Les 'bonnes' conditions d'apprentissage peuvent ainsi être mises en avant par le groupe et celui-ci peut envisager la possibilité de recréer certaines de ces conditions au sein des formations proprement dites.

L'après-midi, les stagiaires ont le choix parmi différents ateliers dont l'approche pédagogique est la même que dans les cours et activités que nous proposons par la suite : théâtre et expression par le corps et la voix, écriture, ligne du temps (pour aborder les mathématiques), photo-langage et jeux de société.

Dans ces ateliers, l'accent est mis sur l'auto-construction des savoirs : par des situations-problèmes, on découvre ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Par ailleurs, les formateurs insistent dès le départ sur des règles de vie à respecter pour que se crée au fil des jours une ambiance propice aux échanges et aux apprentissages. Ainsi, dans l'atelier *expression par le corps et la voix*, les exercices proposés demandent au stagiaire d'être à l'écoute des autres, mais aussi de se concentrer et de mémoriser (des gestes ou des positions du corps) pour une coordination optimale de l'exercice. Une des activités proposées est de réaliser un mouvement continu entre les personnes qui sont en cercle : une personne lève le bras gauche, son voisin doit alors lever son bras droit en même temps, et ainsi de suite, sans casser le rythme du mouvement.

Evaluation des activités

Evaluer la satisfaction des stagiaires par rapport aux activités proposées semble indispensable à l'équipe pour notamment établir un lien entre le contenu de cette semaine et le début des formations et, plus généralement, pour utiliser cette évaluation ultérieurement dans les groupes. Pratiquement, l'équipe pédagogique a choisi de travailler avec des tableaux sur lesquels chaque participant colle son prénom. A côté de

Photo : Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage



celui-ci, il dessine un des cinq visages 'pommes de terre' (*voir photo p. 7*) représentant au mieux la façon dont il a vécu les activités. En fin de journée, un moment de libre expression permet aux stagiaires de s'exprimer sur le choix de ces visages-symboles.

Rencontres avec des personnes-ressources

S'ouvrir sur le monde social, économique et politique, est un des objectifs qui sous-tendent les actions de formation de la régionale. Pour atteindre cet objectif et résoudre certains problèmes liés au quotidien des participants, des personnes-ressources sont donc invitées.

Ainsi en 2004, la responsable d'une crèche de Saint-Vaast (*Les petits câlins*) a informé les stagiaires sur les possibilités de garderie. Le CeRAIC (Centre régional d'actions interculturelles de la région du Centre) a présenté les différents services qu'il propose (traductions, interprétariat). Le FOREM a expliqué le fonctionnement des contrats F70 bis⁴ et les conditions dans lesquelles ils sont octroyés, leurs avantages et leurs contraintes.

Avant ces rencontres, les stagiaires avaient préparé en sous-groupes des questions en lien avec les interventions.

Des entretiens individuels pour les nouveaux apprenants

Les formateurs partagent leur temps entre l'animation des ateliers et l'accueil individuel des nouveaux stagiaires. Cet entretien d'entrée en formation comporte une discussion sur les objectifs et les envies de la personne, une évaluation de son niveau de lecture, d'écriture et d'oral, et le cas échéant, une réorientation vers un autre organisme de formation.

Et avant de commencer la formation proprement dite...

La phase d'accueil terminée, l'équipe compose les groupes de formation dans lesquels les anciens et les nouveaux participants vont trouver place. La communication de la constitution des groupes (remise d'un signet reprenant le nom du groupe

et/ou de l'atelier, le nom du formateur, le lieu de formation et les horaires) se passe dans la convivialité, lors d'un apéritif qui marque le lancement d'une nouvelle aventure collective.

Conclusion

De nombreuses heures de préparation et une grande cohésion entre les formateurs (bénévoles compris) et les autres membres du personnel de Lire et Ecrire sont nécessaires pour préparer et animer cette semaine d'accueil mais le résultat est à la hauteur de nos attentes : 120 personnes ont passé la porte de Lire et Ecrire lors de la semaine d'accueil de septembre 2004 !

La même action sera reconduite en septembre 2005. L'équipe pédagogique veillera notamment à son amélioration par l'intégration à la réflexion et à l'organisation de celle-ci de la commission participative qui se met en place dans la régionale (commission composée de stagiaires 'élus' par l'ensemble des participants).

La semaine d'accueil de septembre 2005 sera certainement une nouvelle aventure que nous partagerons avec vous si vous le souhaitez.

Sandrine RICOTTA
Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage

¹ *Coffret pédagogique sur le thème du racisme et des discriminations diffusé par le MRAX (tél : 02 209 62 50) et la Ligue des droits de l'homme (tél : 02 209 62 80). Cet outil a été présenté dans le Journal de l'alpha, n°143, octobre-novembre 2004, p. 43.*

² *Publication de Lire et Ecrire Hainaut occidental (présentée dans le Journal de l'alpha, n°135, juin-juillet 2003, p. 13).*

³ *Créé par Lire et Ecrire Liège, ce jeu peut être emprunté à son centre de documentation (tél : 04 226 91 86). On peut aussi en créer un soi-même.*

⁴ *Contrat de formation professionnelle avec le FOREM par lequel le stagiaire reçoit des avantages : prestations sociales, assurances et frais de déplacement, frais de garderie ou de crèche. En contrepartie, le stagiaire est tenu de venir régulièrement en formation, de remplir sa feuille de déplacements ou de photocopier son abonnement de bus.*

Six ateliers qui vont bien plus loin qu'une brochure de présentation de l'association

Deux semaines d'accueil au cours desquelles les apprenants, tous niveaux confondus, participent à des ateliers thématiques, telle est la formule de rentrée que Lire et Ecrire Liège a mis sur pied à la rentrée de septembre 2004. Ce n'est qu'à l'issue de cette quinzaine qu'a commencé la formation proprement dite à l'intérieur de chaque groupe de niveau.

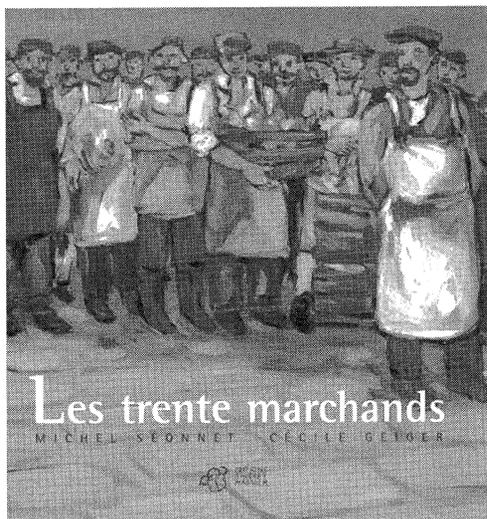
Plusieurs idées, envies, axes de travail sous-tendaient cette démarche.

D'abord, la présentation de Lire et Ecrire en tant qu'organisme de formation et la mise en évidence des valeurs qui lui sont spécifiques comme le droit à l'éducation de base pour tous. Par ce biais, l'équipe voulait susciter chez les apprenants un sentiment d'appartenance à l'association.

Ensuite, l'envie de favoriser les rencontres entre tous, apprenants, formateurs, équipe et de faire éclater le modèle 'le formateur et son groupe'.

Enfin, le souci de présenter une 'vitrine', à la fois des différentes offres de formation et des méthodologies utilisées dans les cours.

Après une journée commune autour de la présentation de l'association, de son équipe et de ses locaux, les apprenants ont été répartis par tirage au sort en sous-groupes, forcément hétérogènes, constitués pour ces 15 jours. Chaque sous-groupe a participé à 6 ateliers animés chacun par deux formateurs.



Atelier lecture

L'atelier s'est déroulé au centre de ressources afin que les apprenants s'imprègnent de l'ambiance de ce lieu voué aux livres.

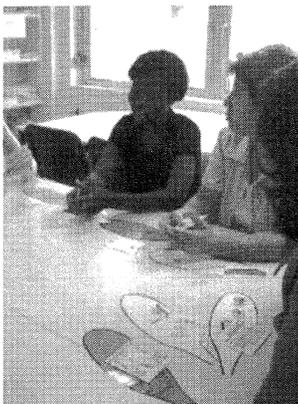
Lors d'une activité de démarrage, ils sont plongés dans un 'bain de livres' qui leur permet une première prise de contact avec les livres et d'en brasser une grande quantité.

Amenés à choisir un livre ou une revue parmi un vaste choix, chaque participant le présente alors à son voisin en lui disant son prénom et pourquoi il a choisi ce livre. L'activité est ensuite reprise à l'envers. Chacun rend le livre à son voisin en lui redisant son prénom et la raison qui a guidé son choix. Après cette première activité, les animateurs en proposent une autre autour de l'album *Les trente marchands*¹. L'objectif de cette activité est de faire travailler l'imaginaire en interprétant des images, en émettant des hypothèses sur l'histoire racontée dans le livre à partir des images. Concrètement, les apprenants sont invités en sous-groupes à classer quatre illustrations du livre pour créer leur propre histoire. Un rapporteur raconte ensuite l'histoire ainsi créée à l'ensemble du groupe. Enfin, un des formateurs lit le livre en entier tout en montrant les illustrations.

Atelier mathématiques

Les maths, qui ont habituellement une place marginale en alphabétisation², font pourtant partie du quotidien autant que la lecture et l'écriture. L'atelier maths avait donc pour but de faire (re)découvrir cette réalité aux apprenants.

Dans cet atelier, les participants sont invités à observer et poser des questions sur une série de situations tirées du quotidien et dans lesquelles interviennent des opérations mathématiques. Ces



situations, une trentaine au total, sont présentées chacune sur un support en forme de pétale en papier (exemple : devoir payer 18 € dans un magasin avec un billet de 20 €). Les pétales sont de quatre couleurs, chaque couleur correspondant à une matière mathématique : calcul, mesure, problèmes, géométrie. Chacun choisit alors des pétales de couleurs différentes et cherche parmi une série de cartes celles qui formalisent et solutionnent les situations présentées sur les pétales (dans l'exemple précédent : $20 \text{ €} - 18 \text{ €} = 2 \text{ €}$). Après avoir fait classer les opérations au sein des quatre matières mathématiques, les formateurs invitent les participants à faire des plantations : les pétales sont rassemblés en corolle et les fleurs ainsi constituées sont plantées dans des pots. Ces pots contiennent en guise de terreau les solutions des situations-problèmes présentées sur les pétales. Chaque apprenant est ensuite invité à placer une gommette avec son nom sur une carte de résolution de situa-

tion-problème qu'il ne maîtrise pas ou peu et qui le met en difficulté pour gérer des situations dans la vie quotidienne.

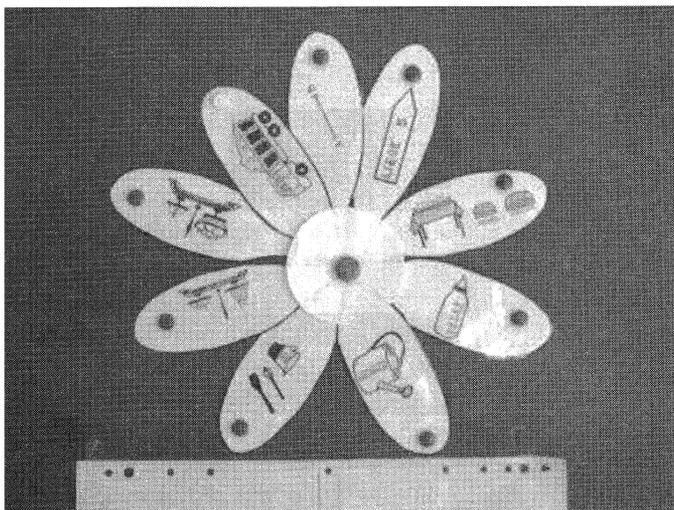
Atelier représentations des apprentissages

Les représentations de l'apprentissage, les stratégies d'apprentissage sont variées. En les mettant à plat, les participants peuvent prendre conscience des leurs mais aussi de celles des autres. Dans un premier temps, ils sont donc invités à dire, à l'aide d'exemples, ce qu'apprendre évoque pour eux. Puis, à partir d'un support photos, composé de représentations de savoirs, de situations où quelqu'un apprend, de personnes, de lieux, de manières d'apprendre, un échange permet d'aborder toutes les dimensions de l'apprentissage, celles déjà évoquées mais aussi celles qui auraient pu être oubliées.

Le champ est alors élargi aux savoirs que possèdent déjà les apprenants. Pour chacun de ces savoirs, trois questions sont posées : qui vous l'a appris ?, où l'avez-vous appris et comment l'avez-vous appris ? Toutes les réponses sont reportées sur une grille comportant quatre colonnes (quoi, avec qui, comment, où). La grille permet ensuite de susciter des échanges et de faire prendre conscience qu'il y a différentes manières d'apprendre (en observant, en écoutant, en essayant,...), qu'on peut apprendre dans différents lieux (il n'y a pas que l'école), qu'on peut apprendre avec différentes personnes (il n'y a pas que les personnes possédant le titre d'enseignant), etc.

Tout cela débouche sur la formulation d'un projet personnel de formation : « Vous entamez une formation à Lire et Ecrire, que voulez-vous apprendre ? ». Quand chacun a pu exprimer ses attentes, les formateurs et les anciens apprenants expliquent les choix pédagogiques et méthodologiques qui ont cours à Lire et Ecrire : prise en compte des besoins et des attentes des apprenants ; pédagogie d'adultes, participation et responsabilisation ; méthode naturelle de lecture ; ateliers (livres, peinture, informatique, théâtre,...).

Photos : Lire et Ecrire Liège



Atelier « Le rêve de Marceline »³

Proche de l'animation présentée dans un précédent numéro du Journal de l'alpha⁴, la démarche a ici pour objet de provoquer la rencontre entre Marceline, une jeune femme illettrée qui pousse un jour la porte de Lire et Ecrire, et des apprenants qui ont eux aussi poussé la porte pour apprendre à lire et à écrire...

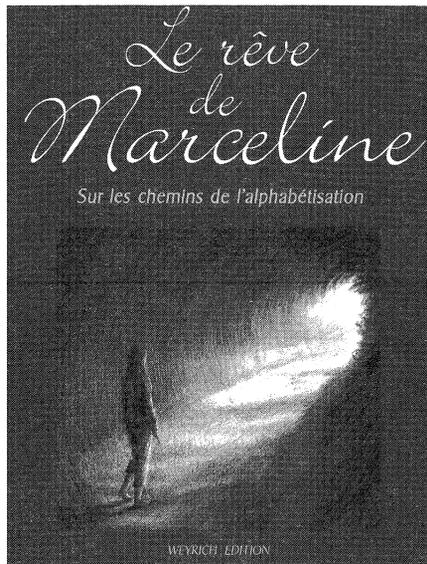
Après un brainstorming sur l'image qu'ont les apprenants du récit de vie, ils découvrent la couverture du livre de Marceline et sont invités, en sous-groupes, à faire des hypothèses sur le récit qu'il contient. Puis, à l'aide des illustrations du livre qu'on leur demande de classer chronologiquement, ils imaginent l'histoire de Marceline. Le formateur lit ensuite le livre, ce qui permet de comparer et de vérifier les hypothèses émises par les différents sous-groupes.

L'intérêt de la démarche réside dans la phase finale d'échanges autour de questions comme : quelles étaient les motivations de Marceline ? ; était-elle heureuse avant d'aller à Lire et Ecrire ? ; quelles étaient ses difficultés ? ; pourquoi a-t-elle écrit ce livre ? ; vous sentez-vous concernés par son récit ?

Atelier écriture

Pourquoi l'homme s'est-il mis à écrire ? Ecrire à quoi ça sert ? L'écriture c'est quoi ? Autant de questions qui méritent qu'on s'y attarde avant d'entamer l'apprentissage de l'écriture.

Pour y arriver, le 'bain d'écritures' permet de plonger les participants dans les différents types d'écriture : ils sont invités à découvrir des livres mis à leur disposition sur une table. En sous-groupes, ils sont ensuite invités à appairer 5 illustrations tirées de contes chinois, russe, arabe, celte et indien avec 5 morceaux d'écrits (chinois, cyrillique, arabe, latin, indien)⁵. Après une mise en commun, les résultats sont présentés au grand groupe et chaque appariement est placé sur la carte du monde suivant la région où l'écriture présentée est la plus utilisée. Tout ce travail préparatoire amène un débat sur l'écriture à partir des connaissances des apprenants et d'un apport 'historique' des formateurs. Sont abordés : la nature et les fonctions de l'écriture (l'écriture comme trace, l'écriture comme communication, l'écriture comme représentation graphique, l'écriture comme code commun), les diffé-



rentes écritures en lien avec l'histoire des peuples,...

Pour conclure l'activité, chaque apprenant se représente par un hiéroglyphe (pictogramme, blason) qui reprend son pays d'origine, un trait de son caractère, une de ses passions, ... Présenté au groupe, celui-ci doit essayer d'en deviner le sens. La signification est ensuite écrite en vis-à-vis et l'apprenant signe dans l'écriture de son choix.

Cette activité peut être prolongée par un approfondissement de l'histoire de l'écriture, par un atelier de calligraphie utilisant différents outils et supports d'écriture (pinceau chinois, calame arabe, ...), par un travail sur les différents termes qui ont été abordés (planisphère, mappemonde, préhistoire, hiéro-



glyphes, ligne du temps, apparition de l'homme...), par une réflexion sur « pourquoi veut-on écrire ? », etc.

Atelier vie sociale

Cet atelier vise à faire découvrir aux apprenants le cours de vie sociale qu'organise Lire et Ecrire Liège pour répondre aux difficultés qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne.

Un premier brainstorming permet de cerner ce que les apprenants entendent par 'vie sociale' et les difficultés rencontrées. Puis, répartis en sous-groupes, ils sont amenés à identifier la nature et la fonction d'une série de documents authentiques : facture, virement, documents de la mutuelle, documents du CPAS, rubrique 'offres d'emploi' d'un journal, brochures d'offres de formation, carte bancaire, folder sur le Bancontact, horaire de bus, plan de la ville, journal toutes boîtes, brochure d'Article 27, brochures touristiques, affiche d'un écrivain public, logo de la Croix-Rouge, ... Les formateurs proposent alors une série de thématiques qui vont être abordées dans le cours de vie sociale : courrier administratif, recherche d'emploi, services publics et utilisation de l'informatique dans ces services, orientation, activités culturelles... Ces thématiques ayant été affichées au tableau, chaque sous-groupe est invité à placer tour à tour, jusqu'à épuisement, un des documents de vie sociale reçus précédemment en lien avec une thématique. Pour terminer, chaque apprenant marque son choix pour une thématique qu'il souhaiterait voir traitée dans le cours de vie sociale.

L'activité se poursuit par un travail sur le plan de la ville à partir de photos qui après avoir été identifiées sont localisées sur le plan. Ce travail débouche sur une visite de la ville guidée par des participants d'un groupe de vie sociale déjà existant.

Au terme du module...

La quinzaine a eu des effets tant au niveau des formateurs qu'au niveau des apprenants.

Les formateurs ont trouvé un grand intérêt et beaucoup de plaisir à se mobiliser autour d'un même projet, à travailler en coanimation, à intervenir dans différents ateliers thématiques, à se décentrer de leur propre 'groupe de niveau' (« je ne me rendais

pas compte de l'énorme mobilisation d'énergie que fournissent les débutants ») et à entrer en contact avec tous les apprenants.

Les apprenants, quant à eux, ont pu se rencontrer et mieux se connaître à travers les différentes activités proposées. Ils sont ensuite entrés en formation en terrain connu (formateurs, secrétariat, lieux,...) en étant déjà un peu familiarisés avec les méthodes de travail utilisées dans nos modules de formation. Pour les anciens, ce ne fut d'ailleurs pas toujours bien vécu... car ils connaissaient déjà, disaient-ils !

Sylvie-Anne GOFFINET (à partir de :
Une quinzaine d'accueil, Coup d'Alpha
n° 49, septembre 2004)

¹ Michel SEONNET et Cécile GEIGER, *Les trente marchands*, Thierry Magnier, 2002. Ce livre raconte l'histoire d'un vieux monsieur qui trouve un jeune garçon, surnommé Yaya parce qu'il ne sait rien dire d'autre. Au milieu du marché, il lui apprend à lire, il lui apprend les étoiles. Yaya donne à chacun des trente marchands un nom d'étoile car pour lui, le marché est aussi beau que le ciel et tous ces marchands aussi différents que les astres...

² Cf. Frédéric MAES, *Les maths, notre inévitable souffrance ?*, in *Le journal de l'alpha*, n°138, pp. 6-9.

³ *Le rêve de Marceline. Sur les chemins de l'alphabétisation*, Récit mis en forme par Jean-Claude DEWINTE, Lire et Ecrire en Wallonie, Weyrich Edition, 2002.

⁴ Voir : Paule VAN ROY, *Animation autour du 'rêve de Marceline'*, in *Le journal de l'alpha*, n°135, pp. 16-17. L'objectif de cette animation, un peu différent de celui de l'atelier du module d'accueil, était de permettre à des lecteurs débutants de sauter l'obstacle d'un texte trop long ou trop complexe.

⁵ Illustrations et textes tirés du livre de Suzanne BUKIET, *Écritures dans l'histoire et par les contes*, Syros, 1984. Ce livre traite de l'apparition et de l'évolution de l'écriture à travers cinq contes et leur calligraphie.

⁶ *Périodique trimestriel de Lire et Ecrire Liège-Huy-Waremme. Pour tout renseignement : Paule VAN ROY (tél : 04 226 91 86).*

Deux jours pour démarrer Reflect-Action

En adoptant, il y a trois ans, la méthodologie Reflect-Action¹, Axelle Devos et Delphine Charlier ont complètement restructuré les animations de démarrage qu'elles faisaient jusqu'alors. Elles travaillent maintenant systématiquement sur les attentes, les principes de vie du groupe... qui font partie intégrante de la méthodologie Reflect. En s'y consacrant de manière intensive en tout début de formation, cela permet de mettre le processus en route, de poser les fondations d'un travail de longue haleine qui donne un cadre aux apprentissages, tant pour les apprenants que pour les formateurs.

Laissons maintenant la parole à Axelle...

Axelle : Les deux premières années, c'était une semaine complète mais c'était trop long pour les apprenants qui attendaient surtout qu'on réponde à leur demande d'apprentissage. A la rentrée de septembre dernier, on a donc décidé d'organiser un module plus petit de deux journées, un jeudi et un vendredi, complété par quelques animations dans les semaines qui suivent. Cela nous a conduit à installer le processus progressivement tout en permettant aux apprenants de rentrer plus rapidement dans l'apprentissage. Dès le départ, nous leur avons expliqué ce que nous allions faire. Que pour pouvoir commencer à apprendre, il faut que chacun se sente à l'aise et qu'il faut donc d'abord constituer un groupe, créer un climat favorable. Et donc qu'on allait prendre du temps pour ça.

Journal de l'alpha : Ce module est-il organisé avec l'ensemble des apprenants ?

Axelle : Ici à Nivelles, nous avons deux groupes en formation. D'abord un groupe d'une douzaine de personnes en français langue étrangère qui viennent tous les matins. Et ensuite un groupe en formation intensive qui vient toute la journée. Ce groupe comporte deux sous-groupes, l'un de remise à niveau et l'autre de débutants en alpha. Les animations de démarrage se font avec tout le monde pour que les personnes fassent connaissance et que se crée assez rapidement un tissu social d'entraide et de solidarité. Il s'agit d'animations pour se présenter et faire connaissance, pour cerner les attentes et mettre en place les principes de vie. Ces animations de démarrage nous permettent, à nous formatrices, de prendre contact avec les apprenants et de voir comment méthodologiquement on peut installer le processus Reflect et travailler ensemble dans les groupes.

Par la suite, les animations qui vont plus loin dans la construction de ce processus se font seulement avec le groupe de formation intensive.

Jo : Tu parles de présentation, d'attentes, de principes de vie... Peux-tu expliquer un peu ?

Axelle : J'y viens... Cette année on a commencé par installer les bases de tout ce qui tourne autour de la constitution du groupe par une première démarche de présentation de soi. La première animation était une animation sur les noms. C'était une petite animation de démarrage pas très compliquée où il fallait noter son prénom sur un post-it et se classer par ordre alphabétique. L'objectif était de créer très rapidement du lien à l'intérieur des sous-groupes puisque certains savaient écrire et d'autres pas, certains savaient lire et d'autres pas. Ils ont tout de suite dû collaborer et s'entraider.

Lors d'une deuxième animation, on a travaillé avec la technique des blasons. On avait découpé des petits papiers de couleurs différentes et on a demandé à chaque apprenant de prendre 6 papiers : sur le premier chacun devait noter son prénom et dessiner un symbole qui le représente, sur le 2^{ème} il fallait dessiner ou écrire un souvenir personnel qu'on avait envie de partager avec le groupe, le 3^{ème} devait servir à décrire quelque chose de sa culture dont on est fier, pour le 4^{ème} c'était une qualité, pour le 5^{ème} un défaut et enfin, sur le 6^{ème} on demandait de dessiner sa famille. Chacun a ensuite présenté les différentes composantes de son blason à l'ensemble du groupe. On a alors construit une fresque collective sur une grande feuille où chacun est venu placer ses petits papiers là où il voulait. On a demandé au groupe ce qu'on allait faire de ce support. Ils ont décidé de le mettre dans la cage

d'escalier, à un endroit où tout le monde passe puisqu'il appartient aux deux groupes. Pour terminer, chacun a pu exprimer comment il s'était senti dans l'animation. Ce moment autour du ressenti est essentiel, il permet de créer d'emblée un espace où les émotions, les satisfactions ou insatisfactions peuvent être socialisées, où un retour est possible sur ce que la personne a vécu lors des animations. De plus, c'était d'autant plus important que pour beaucoup d'apprenants ce n'était pas à ça qu'ils s'attendaient en arrivant ici.

L'après-midi a démarré par un *citron-citron*² amélioré. Amélioré parce qu'en plus des prénoms, on a chaque fois demandé à la personne qui était au milieu de dire au groupe quelque chose d'elle-même qu'elle avait envie de partager. L'objectif était que les personnes se dévoilent un petit peu mais toujours dans le but de créer des liens et de se découvrir des points communs. Ces animations nous permettent d'avoir très rapidement une vision de l'organisation des relations dans le groupe ; dès la première animation sur les noms, les leaders apparaissent déjà.

On a ensuite travaillé sur les attentes : qu'est-ce qu'on fait ici ensemble et pourquoi on est là ? On a utilisé une animation qui s'appelle la toile d'araignée. Pour cette activité, chacun doit noter – les formateurs servent de scripteurs pour les personnes qui ne savent pas écrire – au moins deux attentes qu'il a par rapport à la formation. Sur une grande feuille chacun vient ensuite placer une de ses attentes où il veut et l'explique. Puis un second tour avec la seconde attente. On leur demande alors de regarder toutes les attentes et de rassembler celles qui leur paraissent aller ensemble en justifiant ce qu'ils font. En général, on remarque qu'on est très fort sur des attentes de type scolaire mais qu'il y a quand même d'autres choses qui apparaissent au niveau du relationnel, de la confiance en soi... Pour chaque catégorie, on cherche un intitulé. Le panneau terminé nous donne ainsi un instantané de ce que le groupe attend de la formation.

Pour clôturer la journée, on aborde les questions de logistique. On demande au groupe de se mettre 3

par 3 et de faire un petit brainstorming sur toutes les questions de cet ordre qu'ils se posent, du genre : à quelle heure faut-il arriver, comment s'organise-t-on pour les boissons, que faut-il faire en cas d'absence,... Lors d'une mise en commun, on répond aux questions qui relèvent du 'règlement d'ordre intérieur' comme celles concernant l'horaire, les absences... Les autres questions relatives à l'organisation interne (boissons, etc.) font l'objet d'une discussion et d'une décision du groupe.

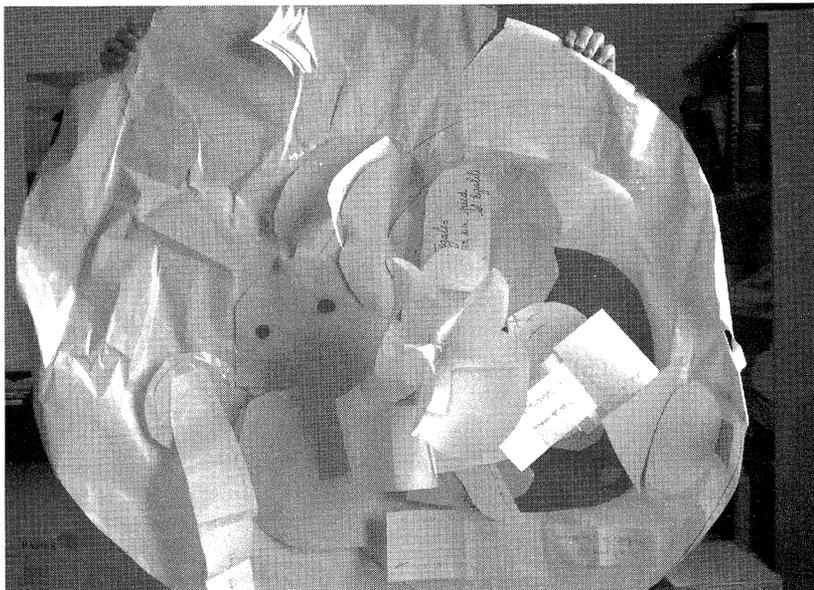
Voilà pour la première journée sauf que j'ai oublié de dire que les formateurs participent au même titre que les apprenants à toutes les animations. Nous donnons aussi nos attentes et posons aussi nos questions en termes de logistique. Les formatrices bénévoles qui sont dans le processus participent elles aussi autant que possible à toutes les animations de démarrage.

Ja : Et le deuxième jour ?

Axelle : Le deuxième jour, nous travaillons sur les principes de vie. Nous commençons par une petite animation de mise en contact pour se rappeler les prénoms. Pour ce jeu, on place un drap pour séparer les deux équipes qui ont été constituées. Une personne de chaque équipe se place de part et d'autre du drap. Quand on abaisse le drap, la première qui réussit à prononcer le nom de l'autre fait venir cette personne dans son équipe.

Après cette reprise de contact, on aborde le thème de la seconde journée : les principes de vie (*voir photo*). Pour commencer, chacun écrit – ou les for-

Photo : Lire et Ecrire Brabant wallon



matrices servent de secrétaires – un principe, voire deux qui sont vraiment les plus importants pour lui à devoir être respectés dans le groupe. Répartis en sous-groupes avec une animatrice dans chacun d’eux, les participants discutent pour rassembler leurs principes en catégories et éliminer les doublons. Lors de la mise en commun, chaque sous-groupe présente les résultats de son travail et on rediscute tous ensemble pour refondre les catégories. Ce qui est intéressant dans cette activité c’est que les gens s’expriment sur leurs valeurs, sur leurs principes et sur les règles importantes à suivre dans la formation. C’est une activité qui prend du temps : on a travaillé toute la matinée du vendredi et on a continué le lundi matin (on ne donne pas cours le vendredi après-midi).

Jα : A priori ça ne paraît pas évident d’échanger et de s’entendre sur les valeurs...

Axelle : Non, ce n’est pas évident mais je pense que les gens sont de bonne volonté et de bonne composition parce qu’ils ont envie que les choses se passent bien. Mais je pense aussi que quand on arrive sur des valeurs, il y a des choses qui ne sont pas négociables. Dans le travail qu’on fait, on ne garde que ce qui est négociable et c’est seulement quand le groupe arrive à se mettre d’accord sur un principe qu’on le garde. Ce qui peut se négocier, c’est par exemple tout ce qui rentre dans la catégorie du respect : quand on parle de respect, qu’est-ce qu’on met là-derrrière ? ; qu’est-ce que ça implique concrètement comme type de comportement dans le groupe ? Pour l’usage de la langue maternelle par exemple : est-ce que ne parler que français pendant les cours ne relève pas quelque part du respect ? ; quand on parle dans sa langue maternelle pendant les cours, est-ce qu’on respecte le formateur qui est en train de nous apprendre quelque chose, est-ce qu’on respecte les autres apprenants qui ne comprennent pas ? ; etc. C’est ce genre de discussion qui conduit à l’élaboration des principes de vie.

Jα : Est-ce qu’il arrive que pour un principe il y ait un consensus parmi les participants mais que les animateurs ne soient pas d’accord ?

Axelle : L’objectif est que tout le groupe arrive à se mettre d’accord, y compris les animateurs puisqu’ils en font partie. Si nécessaire, il faut poursuivre la négociation pour trouver un terrain d’entente. En

cas de désaccord, il est important de voir ce qui est en jeu pour les formateurs et qui n’est pas respecté dans ce que les stagiaires proposent. Et vice-versa, on pourrait avoir un principe qui est défendu par un formateur et qui n’est pas accepté par le groupe. Dans ce cas, on peut chercher une solution en reformulant les choses de manière à ce que les enjeux de chacun soient pris en compte. Par exemple, au niveau de l’utilisation des GSM pendant les cours, il y a eu une belle négociation entre les formatrices et le groupe. Certaines formatrices disant qu’elles voulaient que les GSM soient éteints pendant les cours pour ne pas être interrompues à tout bout de champ, les apprenants disant qu’ils avaient besoin d’être joignables. Le résultat de la négociation a été de dire que les GSM pouvaient rester allumés mais en position ‘vibreur’ ou ‘silencieux’ et qu’il fallait sortir de la salle de cours pour répondre aux appels. Ce travail de négociation prend pas mal de temps. La solution trouvée a permis à chacun d’être reconnu dans ses besoins. On n’accepte un principe que quand tout le monde est d’accord pour qu’il fasse partie des règles de fonctionnement du groupe qui vont être une référence tout au long de l’année. Quand une décision prise par le groupe n’est pas respectée, on peut la rappeler. Par exemple, dans la règle concernant les GSM, il arrive régulièrement que certains apprenants oublient de mettre leur GSM sur vibreur ou silencieux. Comme la règle a été élaborée ensemble, ce sont généralement les autres apprenants qui interviennent. Un apprenant a même pris l’initiative de faire un panneau sur lequel il a écrit la règle en grand caractère. A partir du moment où c’est un apprenant qui réagit, le message passe 10 fois mieux que si c’était le formateur. Ce qui est intéressant dans la démarche c’est que chacun, puisqu’il a participé à l’élaboration des principes, devient responsable de leur mise en œuvre et de leur respect. Ce ne sont plus nécessairement les formateurs qui portent et rappellent les principes, c’est l’ensemble du groupe. Le lundi midi, on avait terminé, on était au clair avec les principes qui devaient nous servir de référence tout au long de l’année.

Jα : Tu disais au départ que vous aviez poursuivi le module de démarrage dans les semaines qui suivent...

Axelle : Oui et cela tout au long de l’année. Le jeudi est en général consacré aux animations

Reflect-Action. Le premier jeudi, nous avons présenté la méthodologie et en particulier la grille d'analyse des animations proposée par Reflect qui porte sur différents niveaux : les relations dans le groupe, la répartition du pouvoir entre les formateurs et les apprenants ; les apprentissages ; le processus de formation ; les valeurs et les émotions que les animations suscitent. Ce schéma, les anciens le connaissaient déjà mais je pense que le fait de l'avoir explicité plus clairement, de l'avoir travaillé avec eux a permis, à certains en tout cas, de comprendre un peu mieux le processus et en quoi les animations Reflect avaient du sens dans la formation. Après avoir présenté le schéma, nous l'avons utilisé pour analyser ensemble une des animations de démarrage (voir photo).

L'après-midi, nous avons aussi présenté les différents sous-groupes de travail Reflect – qu'on appelle habituellement 'commissions' mais que cette année nous avons appelé 'ateliers' – dans lesquels sont analysées les animations. Un premier atelier porte sur les relations dans le groupe. On a ainsi travaillé avec eux à établir des critères d'analyse qui sont le genre, l'origine culturelle, l'âge, la maîtrise ou non de la langue. Un deuxième atelier analyse le processus de formation en essayant de voir quelle place a chaque animation et ce qu'elle apporte en termes d'avancement dans ce processus. Un troisième atelier travaille sur les apprentissages : qu'est-ce que j'ai appris à travers ces animations ? Le dernier atelier est un atelier animations dans lequel se trouvent d'office les formateurs. Dans cet atelier, nous utilisons la grille d'analyse dont j'ai parlé.

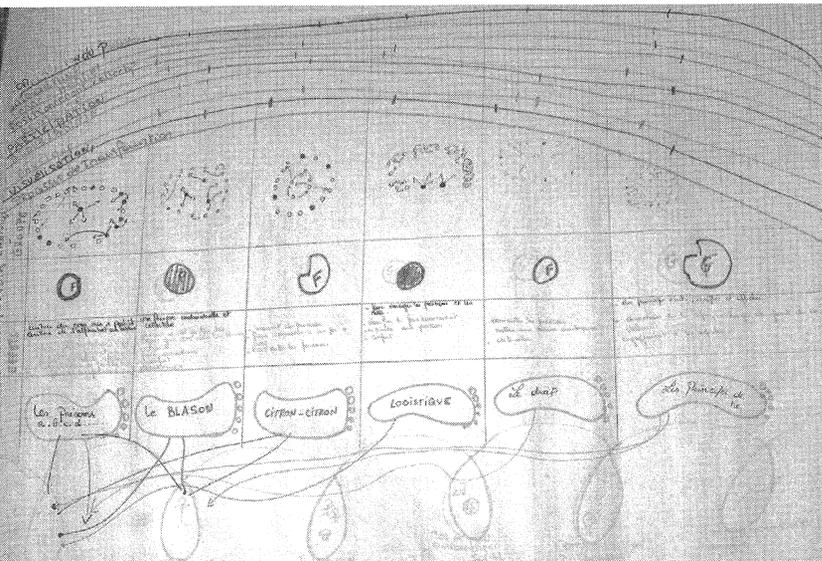
Le temps d'analyse en ateliers est très important dans Reflect. Il nécessite une collaboration avec les formatrices autour de l'élaboration des critères d'analyse car l'expérience nous a montré que peu d'apprenants possèdent les 'outils intellectuels' pour construire ces critères de manière autonome. C'est pour nous un apprentissage essentiel que de les mener à se constituer ces outils d'analyse, faute de quoi ils peuvent rapidement se décourager dans le travail en atelier.

Chaque apprenant a choisi l'atelier dans lequel il avait envie de travailler. Cette année, certains apprenants sont allés dans le groupe animations avec les formateurs alors que l'année passée, il n'y en avait aucun. C'est très chouette car maintenant ce ne sont plus les formateurs mais les apprenants qui présentent l'analyse des animations et ça change beaucoup de choses dans la mise en place du processus de formation.

Joa : Vous avez poursuivi ce travail les semaines suivantes ?

Axelle : Oui. On a par exemple travaillé sur les blocages dans l'apprentissage parce qu'on s'est rendu compte que la majorité des blocages sont liés à une histoire et qu'en travaillant là-dessus on peut faciliter l'apprentissage. Si on ne donne pas à l'apprenant l'occasion à un moment donné de faire un retour sur son histoire, il risque de ne pas avancer. Mais on travaille uniquement sur ce qui est lié à l'apprentissage. On ne fait pas de thérapie. Quand on travaille sur l'interculturel ou l'histoire familiale par exemple, la question porte toujours sur « comment, dans ma famille, dans ma culture, l'école, les savoirs sont-ils perçus ? » et sur « qu'ai-je hérité de ma culture ou de mon histoire familiale en termes de représentations de l'école et du savoir ? ». On se rend compte qu'en travaillant ainsi on débloque pas mal de choses au niveau de l'apprentissage et on permet aux personnes de prendre conscience d'où viennent leurs représentations et en quoi ces représentations ont un poids et un pouvoir sur leur manière de fonctionner. En les mettant à plat et en les confrontant à celles

Photo : Lire et Ecrire Brabant wallon



des autres qui sont différentes, elles prennent du recul par rapport à leur propre histoire, découvrent un espace de liberté qu'elles peuvent investir et qui leur ouvre des perspectives de changement. On est ici en plein dans les pédagogies émancipatrices.

Jα : Dit comme ça, cela paraît simple mais dans la pratique...

Axelle : C'est pour cette raison que lors des premières animations, on essaie de créer un climat favorable qui permet aux personnes de tisser des liens, de se rendre compte que les autres sont dans des difficultés ou ressentent des émotions qui sont pareilles ou semblables aux leurs. C'est en créant une telle ambiance que les participants vont se sentir dans un milieu sécurisé, qu'ils oseront socialiser leur vécu et leur ressenti, ce qui les amènera à évoluer. C'est surtout à cela que servent les animations de démarrage.

Parallèlement, nous travaillons aussi à la prise de conscience qu'apprendre c'est autre chose que d'aller à l'école, que pour apprendre il ne suffit pas d'ouvrir un livre pour faire un exercice et que le fait de ne pas avoir appris s'inscrit dans un parcours de vie. Qu'ils ont besoin de reconnaissance, de revalorisation de l'estime de soi. Qu'il leur est nécessaire de prendre conscience de leurs blessures, de leurs souffrances... Si on ne se penche pas là-dessus, on ne permet pas aux apprenants de découvrir le sens que peut avoir pour eux le fait de dire à un moment donné : « je veux apprendre ». C'est parce qu'il y a des choses qui sont dites et donc qui sont présentes dans la formation que l'apprentissage devient possible. Tout ce que les personnes livrent tisse le processus de formation et c'est une base sur laquelle ils peuvent s'appuyer pour apprendre. Mais ça prend du temps, ce n'est pas quelque chose qui peut se faire en un mois ou deux, c'est un processus à long terme.

Jα : Il n'y a jamais eu de remise en question de ce processus ?

Axelle : Si, il arrive que des apprenants disent : « ces animations, on n'en veut plus ». C'est par exemple le paradoxe d'un apprenant qui un jour a dit : « moi je ne veux plus faire ces animations parce que j'en ai trop dit ». C'était à la suite d'une animation où, à travers un arbre généalogique, chacun avait expliqué l'histoire de sa famille en lien

avec la question : comment dans ma famille le savoir, l'école sont-ils considérés ? Je lui ai répondu : « oui, je comprends bien et donc la prochaine fois, essaie de ne pas dire ce que tu n'as pas envie de dire, respecte-toi et ne va surtout pas plus loin que ce que tu acceptes de dire ». C'est très important. A l'animation suivante, il en a dit encore beaucoup plus... et maintenant il est reparti dans une préparation de chef-d'œuvre qu'il avait laissé tomber. Je ne dis pas qu'il y a un lien de cause à effet mais je pense qu'à partir du moment où effectivement l'apprenant peut prendre conscience du sens qu'avaient l'école et l'apprentissage dans l'histoire de sa famille, il peut décider de se réapproprier ce qu'il veut de son histoire. Et donc décider de la manière dont il va s'investir dans l'apprentissage et ainsi faire un choix personnel qui a du sens. Cet apprenant peut décider de faire sien le projet du chef-d'œuvre. Maintenant il est parti dans cette nouvelle dynamique et à mon avis, il va aller jusqu'au bout sans difficulté. Je pense qu'il n'est pas conscient de ce qui s'est joué là mais il n'est pas nécessaire qu'il y ait prise de conscience pour que les choses évoluent à l'intérieur de la personne. Ce qui est important c'est qu'il avance, qu'il ne soit plus bloqué dans son apprentissage et que celui-ci fasse sens dans son parcours.

Jα : Vous avez encore travaillé d'autres facettes de l'apprentissage ?

Axelle : On a aussi travaillé les représentations que les personnes se font de l'apprentissage et du comment on apprend. C'est quoi apprendre ? Beaucoup d'apprenants ont des représentations scolaires de l'apprentissage et donc pour eux apprendre, c'est dur, ça fait mal, c'est faire des dictées, des exercices,... Nous participons nous-mêmes à l'animation en disant aussi ce qu'est pour nous apprendre. Par exemple, quand j'apprends, je change. Je pense que si on n'installe pas cette réflexion d'emblée, ça devient très difficile pour eux de faire le lien entre toutes les animations Reflect-Action et leurs attentes, ce pour quoi ils sont là. Car c'est déstabilisant pour les apprenants d'être confrontés à un modèle d'apprentissage qui ne correspond pas au leur.

Le comment on apprend, on l'aborde avec les outils de la gestion mentale. On a travaillé là-dessus à partir d'un petit mime. Chacun a essayé de comprendre comment il avait retenu ce mime et

comment il avait été capable de le restituer. Ils se sont alors rendu compte qu'ils ne fonctionnent pas tous de la même manière, qu'il existe plusieurs stratégies pour apprendre et qu'ils peuvent choisir celle qui est la plus adaptée à leur mode de fonctionnement. C'est également une manière de donner à chacun les moyens d'être responsable de son apprentissage et donc de se l'approprier. Les stratégies d'apprentissage se travaillent aussi dans les ateliers Reflect dont j'ai parlé tout à l'heure. Dans l'atelier apprentissage, on les aide à construire des outils, des critères d'analyse. Maintenant, les anciens commencent à maîtriser ces grilles de lecture et ces outils et à pouvoir les utiliser sans l'aide des formateurs.

Jα : Tout ce que vous faites pendant les deux journées de démarrage, les attentes, les principes de vie, les règles organisationnelles..., vous y revenez encore dans la suite de la formation ?

Axelle : Bien sûr, ça sert aussi de point de référence dans la formation. Les principes de vie par exemple, servent de fil conducteur pour gérer les conflits, les difficultés qui peuvent surgir dans la vie et dans la dynamique du groupe. Cela se fait tout au long de l'année, soit à la demande d'un apprenant, soit à la demande d'un formateur.

Jα : Comment en êtes-vous arrivées à concevoir les modules de démarrage de cette manière ? Je veux dire à les concevoir comme la mise en route du processus Reflect-Action ?

Axelle : Au départ, on était deux, Delphine et moi, à avoir suivi la formation Reflect. Suite à cette formation, on avait envie d'appliquer la méthodologie dans nos groupes ici à Nivelles. Nous étions dans de bonnes conditions pour le faire. On était deux pour animer, ce qui est nécessaire car il y en a toujours une qui est vraiment dans l'animation et une qui est en retrait et prend une position de distance. Ça lui permet d'analyser ce qui se passe et de pointer des choses que ne voit pas celle qui anime car elle est dans le feu de l'action. Il fallait aussi avoir une direction et une coordination pédagogique qui soient ouvertes au projet, ce qui est le cas pour nous. Sans cela, ce n'est pas gérable car c'est déjà tellement difficile d'animer Reflect et de maintenir le cap... On s'est retrouvées à plusieurs reprises mises en question, parfois aussi on s'est plantées,

on était à côté de la plaque... C'est normal puisque c'est un processus qui fonctionne par essais et erreurs. Mais si à côté de ça, on se sent remis en question par la direction, l'équipe, si on doit se justifier tout le temps et prouver qu'on est dans le bon, ce n'est plus possible. Ici on a vraiment les conditions idéales puisqu'on a toujours été soutenues.

Reflect demande aussi énormément de temps parce que chaque animation doit être pensée, préparée et évaluée. En tant que formatrices, c'est très impliquant car nous vivons les choses avec les apprenants : quand ils font leur arbre généalogique, nous faisons chacune le nôtre et donc fatalement nous devons aussi réfléchir sur notre propre rapport au savoir, à l'apprentissage, sur ce que nous faisons ici en tant que formatrices à Lire et Ecrire. Ce sont des questions qui peuvent toujours nous être renvoyées soit directement, soit indirectement. Et donc il faut être prêtes à s'impliquer de cette manière-là. Ce ne peut être qu'un choix personnel et ça demande un investissement important mais ça en vaut la peine. Avec ma collègue, ça faisait longtemps qu'on cherchait quelque chose pour travailler dans ce sens parce qu'on s'était rendu compte que pas mal d'apprenants étaient bloqués dans des difficultés d'apprentissage qu'on n'arrivait pas à lever. On sentait qu'il fallait travailler autrement mais on ne savait pas comment. On a cherché du côté des ateliers d'écriture, de l'interculturel et en fait, Reflect est venu donner à tout cela un cadre et une méthodologie sur lesquels on peut s'appuyer pour travailler et avancer...

Propos recueillis auprès de Axelle DEVOS
(Lire et Ecrire Brabant wallon)
par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Cf. Thierry PINOY, *La méthode Reflect-Action : une approche de l'alphabétisation proche de celle de Paulo Freire*, in *Le journal de l'alpha*, n°120, décembre 2000-janvier 2001, pp. 17-21.

² Cf. fiche 56 p.123, in *Mille et une idées pour se parler. 113 fiches d'activité orale*, Collectif Alpha Bruxelles – Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, 1995.

Une journée conviviale...

A Lire et Ecrire Verviers, nous avons l'habitude d'organiser peu après la rentrée, en septembre ou octobre et après les vacances de Noël, en janvier ou février, ce que nous appelons une 'activité de début de session'...

Cette activité était jusqu'il y a peu, commune à tous les apprenants des cours du jour et permettait une rencontre de tous durant une journée complète.

Des exemples :

- un bowling

Nous louons tout le complexe dès dix heures le matin et occupons les douze pistes pour une pseudo-compétition qui met en lice 12 équipes de néophytes enthousiastes. Puis, nous nous retrouvons autour d'un repas multiculturel concocté par les participants.

- une balade-nature

Dans ce cas, nous comptons sur une météo favorable et nous nous dirigeons vers les Fagnes avec un guide berger ou vers le site du Sart-Tilman avec des animateurs de l'Institut d'éco-pédagogie¹. La balade se clôture généralement par un barbecue.

- une visite de la capitale

Une activité qui rencontre un vif succès. Ici, pas de barbecue ou de banquet mais un simple casse-croûte déballé sur un banc public dans le Parc de Bruxelles. Et passage obligé par la Grand-Place, Mannekenpis, etc.

- un jeu de ville

Ici, la constitution des équipes revêt une grande importance puisqu'il faut pour chacune au moins un lecteur d'un bon niveau et une ou deux personnes ayant une bonne connaissance de la langue. Avec des plans et des questionnaires illustrés, ces équipes se dispersent dans Verviers et se familiarisent avec les bâtiments et sites représentatifs de

la ville. Au retour, affichage des résultats et... repas multiculturel, musique et danses.

Nous sommes à présent trop nombreux pour rassembler tout le monde autour de ce type d'activités. L'essor et le développement de la régionale ont rendu difficile leur mise en place collective en début de session. La rencontre n'est donc plus générale mais les groupes se rassemblent deux par deux. Il arrive aussi qu'une activité de début de session ne concerne qu'un seul groupe. Les objectifs sont alors différents : il s'agit plutôt de constituer le groupe en faisant l'expérience d'un vécu commun entre participants.

Isabelle DEMORTIER
Lire et Ecrire Verviers

¹ Boîte 22 Sart-Tilman - 4000 Liège
Tél : 04 366 38 18
Courriel : ee-iep@guest.ulg.ac.be.

Photo : Lire et Ecrire Verviers



Retour réflexif sur la pratique

Au Piment, la procédure d'accueil a fort évolué au cours de ces dernières années pour arriver à une formule qui a sensiblement amélioré la qualité de l'accueil mais qui ne nous satisfait pas encore entièrement...

Depuis le départ, nous avons procédé par essais et erreurs, parant parfois au plus pressé par manque d'organisation. A dire vrai, je pense que nous n'accordions pas suffisamment d'importance à la structuration de notre accueil que pour prendre le temps d'y réfléchir en profondeur.

Par contre, nous avons toujours été extrêmement attentifs à la qualité de cet accueil d'un point de vue humain. Partant de l'idée que les candidats qui poussent notre porte sont souvent dans des situations qui légitiment l'inquiétude, la nervosité, le désespoir parfois, nous avons toujours été soucieux de ne pas leur fermer cette porte au nez : « *il n'y a plus de place, revenez l'année prochaine* », « *vous n'êtes pas dans les heures d'ouverture, désolé* ».

Nous avons donc toujours accueilli les candidats avec le sourire, nous avons toujours essayé de décrypter leur demande et tenté d'y répondre au mieux. Néanmoins, le manque de structure nous a souvent conduits à faire des sélections et des orientations un peu à l'emporte-pièce. Nous assumions cela en gardant dans nos groupes les personnes inscrites mais force est de constater que ce n'était pas la bonne solution ni pour eux ni pour nous. Les groupes étaient trop hétérogènes, certains apprenants n'étaient pas du tout à leur place, etc.

La procédure que nous appliquons actuellement et qui est née de ces constats n'est pas parfaite. Le sera-t-elle un jour ? Elle est, quoi qu'il en soit, à retravailler sans cesse et à affiner le plus possible dans un souci de respect des personnes mais aussi dans un

souci d'efficacité, les deux n'étant pas incompatibles.

Les personnes s'inscrivent au Piment par téléphone ou en venant sur place.

Celles qui ne maîtrisent pas la langue française orale sont orientées vers une procédure spécifique 'français langue étrangère'¹. Les autres sont inscrites pour une phase d'accueil. Le module est commun aux formations en insertion socioprofessionnelle et aux cours dits 'à la carte' (3 ou 4 demi-jours de cours par semaine en insertion sociale).

Les candidats savent qu'ils doivent se rendre disponibles toute une semaine, soit les matins soit les après-midi, à leur convenance. Si cela peut sembler contraignant, il faut avoir à l'esprit que cette organisation leur sera nécessaire pour suivre les cours (garde d'enfants, horaire de travail,...).

Le premier demi-jour est consacré à la présentation du Piment et des candidats. Cela se fait en groupes d'environ 20 personnes. Ensuite, tout au long de la

Photo : Le Piment



semaine, nous proposons des animations en sous-groupes (*voir exemples en encadré*), des entretiens individuels et nous soumettons les candidats au test de Lire et Ecrire².

Je présente mon voisin

Dans un groupe d'environ 15 personnes, chacun est invité à faire connaissance avec son voisin ou sa voisine en lui posant des questions variées les plus originales possible. Les animateurs jouent le jeu.

Dans un deuxième temps, on demande à chacun de présenter ledit voisin, ladite voisine au groupe qui peut aussi interroger les personnes et réagir.

Au terme de l'animation, chaque candidat aura donc été introduit par quelqu'un d'autre. Cette manière de faire avantage les plus timides et crée des complicités. C'est une étape qui se déroule dans la bonne humeur. Les présentations sont parfois erronées, parfois cocasses, tantôt très brèves, tantôt c'est un roman... La glace se brise, le stress diminue.

Histoires à partager

Il s'agit d'inventer une histoire collective à cinq ou six à partir de photos choisies librement dans un pot commun. Les animateurs aident au démarrage et voyagent d'un mini-groupe à l'autre. Les histoires sont ensuite racontées devant tous.

A la fin de la semaine, le candidat ayant suivi les différentes étapes (animations, entretien et test) a été entendu par plusieurs formateurs, ce qui sera précieux pour notre 'sélection'. Nous avons pu l'entendre dans des contextes diversifiés : seul, en petit ou grand groupe. C'est tout bénéfique pour lui ; s'il avait perdu ses moyens en test individuel, il a pu se révéler en collectif ou l'inverse.

Au fil des animations, les candidats ont créé des liens avec d'autres. S'ils sont inscrits, ils se retrouveront dans les activités communes au Piment, voire au sein du même groupe.

Ils ont également identifié plusieurs formateurs. Nous constatons que par la suite, ils s'adressent plus spontanément à ceux qui les ont accueillis.

D'autre part, nous avons aussi pu observer la régularité des personnes, leur ponctualité, leur capacité de compréhension des consignes, leur respect des rendez-vous, leur manière de s'intégrer et de fonctionner dans un groupe,...

La procédure pose cependant des problèmes que nous n'avons pas encore résolus.

Certaines personnes inscrites pour la phase d'accueil pensent qu'elles sont de facto inscrites à la formation ou aux cours chez nous. Il est toujours difficile de refuser une inscription mais au terme d'une semaine partagée, c'est encore bien plus pénible. Nous sommes également conscients que les candidats inscrits pour la phase d'accueil mettent parfois tous leurs espoirs dans notre formation. Au final, s'ils ne sont pas retenus, ils ont perdu du temps dans leur recherche de cours. Or en début d'année, il faut être rapide.

Nous continuons donc notre réflexion et nos concertations sur l'organisation des accueils.

Nadine LEMERK
Annick WUESTENBERG
Le Piment

¹ Les formateurs reçoivent les candidats en entretien individuel et leur font ensuite passer la partie orale du test de Lire et Ecrire (cf. note 2).

² Le test a été présenté par Véronique BONNER dans **Orienter adéquatement le public vers les associations d'alphabétisation**, in *Le journal de l'alpha*, n°117, juin-juillet 2000, pp. 16-19.

L'apprentissage retrouvé

Au départ le doute, la peur de dire non à la formation proposée par un organisme tel qu'une ALE, un CPAS..., et puis la découverte de ce qu'est l'apprentissage au travers du module d'accueil et enfin l'engagement en formation. Pour nous, le module d'accueil est une proposition de formation à l'essai...

Un module de 30 heures, 10 séances de 3 heures, au terme duquel la personne décidera de son engagement en formation.

Ce module n'appelle aucune obligation. L'adulte se sentira-t-il plus responsable de ses choix ? Le présent donnera en tout cas, une vision plus positive de l'apprentissage.

Au fil des séances, il permettra aux personnes d'identifier leurs représentations scolaires, de trouver elles-mêmes le chemin de l'apprentissage.

Au fil des jours, des points de repère s'élaborent. Les fragments du passé et l'énergie du présent se tissent pour un futur souhaité meilleur.

La confiance s'établit.

22 Le module d'accueil permet de se dire, de raconter les différents moments de son histoire, à son rythme, dans l'énergie d'un présent agréable, sans misérabilisme.

Le module d'accueil dynamisera la participation à l'apprentissage parce que l'adulte découvre qu'il peut envisager de s'approprier des savoirs de base alors qu'il a mal vécu l'école et y a construit une piètre image de lui-même.

« J'ai appris que je peux apprendre et être heureux avec le groupe. » V.

« Je suis contente d'avoir fait un pas vers mon ennemi l'écriture. Je vois que je suis capable de me concentrer. Je ne dirai plus que je ne suis pas capable. » D.

« Je découvre que je suis courageuse, que je peux écouter et réfléchir. » A.

« J'ai appris que j'avais envie de chercher, d'utiliser un dictionnaire, d'aller à la bibliothèque. » R.

« J'ai appris que je pouvais travailler la langue. » J.J.¹

La durée du module est un facteur important. Elle doit permettre aux représentations et à l'estime de soi qui leur est inévitablement liée d'évoluer. Il faut du temps, même pour une légère stabilisation des émotions. Les frayeurs anciennes sont puissantes. Les adultes se représentent l'apprentissage, le groupe, le formateur en fonction de leur scolarisation passée. Cette constatation doit servir de guide dans l'élaboration et l'organisation du contenu du module d'accueil. Il transformera lentement et sans violence ces références du passé. Le présent pédagogique proposera donc en alternance un contenu plus classique, plus attendu et des propositions plus créatives, incongrues pour le public qui les découvre.

Avant de constituer le groupe, nous rencontrons individuellement chaque participant avec une fiche d'inscription (voir encadré ci-contre). Elle sert de support-prétexte nous permettant d'évaluer rapidement les compétences linguistiques des personnes inscrites au module d'accueil.

Nous commençons ensuite le module proprement dit selon le principe d'alternance des activités déjà évoqué : d'une part des activités auxquelles, de par leurs représentations de l'apprentissage, les participants ne s'attendent pas et d'autre part celles auxquelles ils s'attendent.

Photo : ALE Fleurus



Fiche d'inscription

Votre identité, vos coordonnées

Prénom :

Nom :

Date de naissance :

Adresse :

Numéro de téléphone :

Votre parcours personnel et scolaire

Vous êtes en Belgique depuis ?

Vos enfants ?

- nombre :

- dates de naissance :

- années scolaires :

Votre langue maternelle ?

Votre langue d'étude ?

Vos études ? :

- quelle est votre dernière année d'étude ?

- où ?

La formation

Vos attentes ? Merci de compléter la phrase ci-dessous.

Pendant la formation, je voudrais...

Votre engagement ?

...

Merci de lire les phrases ci-dessous et de signer ensuite.

Votre signature confirme votre engagement à la formation.

« Je m'engage à suivre la formation jusqu'au bout et à prévenir les formatrices en cas d'empêchement. »

Votre signature

L'inattendu

L'inattendu concerne tant le support que les types d'échanges qu'il permet.

Ainsi des photographies, un livre, des virelangues² sont autant de matériaux qui suscitent l'étonnement : de nouveaux outils pour apprendre... Ces outils permettront également de mettre en évidence certaines représentations scolaires.

Voici quelques-unes des activités inattendues que nous proposons :

Présentation orale ou écrite de chacun des participants à partir de différents supports :

- photographies anciennes (une photo de classe des années 50...)

- phrases incitatives (« lire, c'est, ça sert à... » ; « écrire, c'est, ça sert à... » ; « pour écrire, j'ai besoin de... » ; « pour écrire, je sors... », « pour lire, je sors... »)

- signes ne ressemblant pas aux lettres de l'alphabet, que les participants doivent disposer en lignes pour composer un 'texte'.

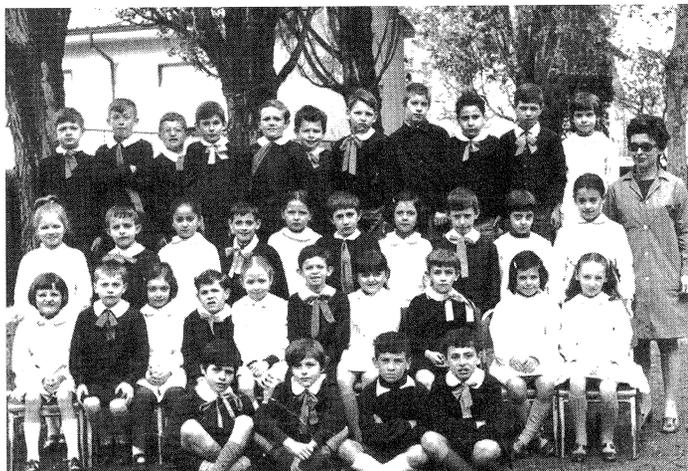
Il s'agit ici d'essayer de découvrir l'humour liée à la graphie, partant du postulat que l'écriture trahit l'état d'âme de celui qui écrit.

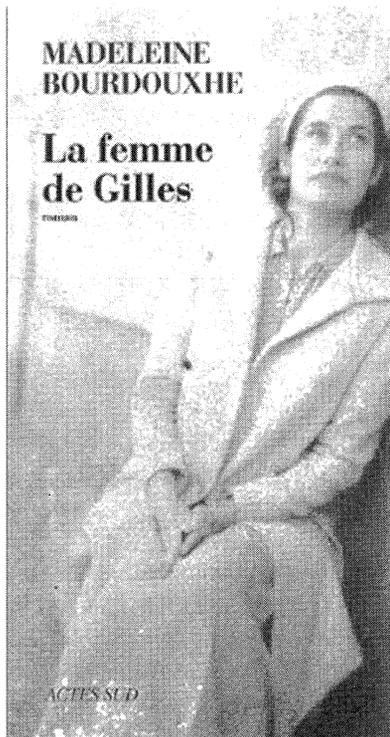
« Lire, ça sert à être plus malin, à enrichir ses connaissances, ça sert à avancer dans la vie, ça sert pour les enfants,... ».

« Pour écrire, je sors de la pièce, je sors le dictionnaire, je sors de mon imagination, je sors de mes gonds,... ».¹

Lecture à haute voix par la formatrice de fragments d'un roman, *La femme de Gilles* de Madeleine Bourdouxhe³

La durée de la lecture est de 35 minutes. L'écoute d'une lecture à haute voix peut présenter des difficultés d'attention car le public n'a pas de support visuel. Il est donc nécessaire de rassurer les participants et de les inviter à faire confiance à





24

chaque membre du groupe pour recréer le récit ensemble après la lecture.

Les échanges qui s'ensuivent permettent d'exprimer son avis, d'échanger en groupe, de s'interroger par rapport à l'histoire entendue : ce qui m'a plu, déplu, à quel moment du récit, pourquoi, quels sont les liens avec mon expérience passée ou présente. Les échanges s'effectuent donc au départ de questions ouvertes et sont reformulées pour que le groupe puisse continuer à intellectualiser autour du thème du récit : la relation amoureuse. Quels sont les invariants et les spécificités personnelles et historiques du sentiment amoureux ? Quelles sont les valeurs traditionnelles et contemporaines ? Existe-t-il, selon eux, un terrorisme du bonheur, du plaisir ? Comment se réinvente l'amour au fil du temps pour le couple et pour la société ? La durée d'un couple n'évoque-t-elle pas ce qu'on a à donner à l'autre ? Comment assurer son identité dans l'amour ? Être Elisa et/ou la femme de Gilles ? Comment l'amour nous transforme-t-il ?

Au-delà de la lecture et des échanges, nous poursuivons la découverte de l'écrivain au travers d'interviews télévisées et nous établissons des liens entre ses propos sur l'acte de lire et d'écrire et les représentations qu'ont les participants de l'écrit.

Nous isolons une phrase : « *Si je n'écris pas, ma vie est foutue* ».

Toutes les réactions des participants à cette phrase font indiscutablement référence au capital culturel de la classe sociale dont Madeleine Bourdouxhe est issue : « *Elle, elle avait quelque chose derrière elle. C'est pas comme nous. Jamais, elle n'aurait pu être comme nous.* »

Cette activité de lecture a suscité chez les participants l'envie de lire le livre complètement, d'aller à la découverte des livres de leurs enfants, des livres scolaires passés ou présents, de la bibliothèque. A ce stade, nous pouvons également aborder le projet politique porté par la *lecture publique*.

Entraînement à la compréhension à la lecture par la lecture à haute voix de virelangues

Après que chacun ait lu le texte à voix basse (lecture découverte), un participant lit le texte à haute-voix. Ensuite, la formatrice lit le texte à son tour. Le sens s'élabore. Pour quelles raisons ? S'ensuit une discussion en groupe : parce que les phrases sont rythmées par une alternance de silence et de parole ; par l'association de mots par blocs de sens ; par la mise en évidence des personnages...

*« Un jour Kiki la cocotte
demande à Coco le concasseur de cacao
de lui offrir un caraco kaki avec un col de caracul.
Coco le concasseur de cacao
Voulut bien offrir à Kiki la cocotte le caraco
kaki
Mais sans col de caracul !
Or vint un coquin dont les quinquets conqui-
rent le cœur
De Kiki la cocotte. Il offrit à Kiki la cocotte le
caraco kaki
Avec le col de caracul !
Conclusion : Coco le concasseur de cacao fut
cocu !*

*Tas de riz, tas de rats
Tas de riz tentant
Tas de rats tentés
Tas de riz tentant tenta tas de rats tentés
Tas de rats tentés tâta tas de riz tentant !⁴*

Après cette analyse, nous établissons ensemble la synthèse du virelangue au départ de l'incipit : « *c'est l'histoire de...* ».

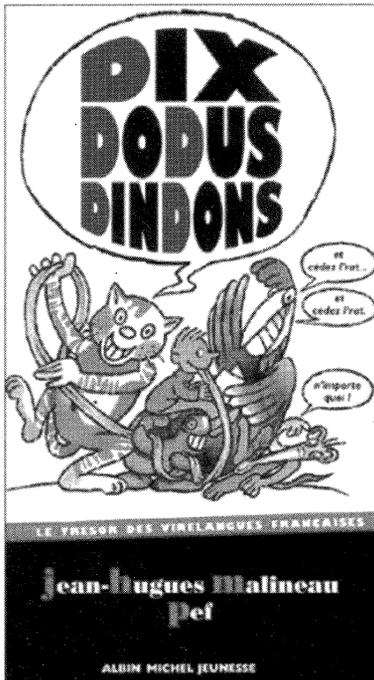
Les participants cherchent individuellement les moments d'arrêt dans le texte pour mettre en évidence ce qui leur plaît. Ils proposent leur lecture à haute voix au groupe... en gardant leur sérieux malgré le rire que provoque le virelangue. Un véritable défi !

Rédaction d'un récit

Je donne aux participants le schéma narratif de Propp⁵ comme outil de référence. Selon ce schéma, le récit se déroule sur la ligne du temps avec une situation initiale, un déclencheur (problème), une dynamique d'action (opposants et adjuvants) et une situation finale.

Evaluation

Nous commençons chaque séance par une évaluation des facilités et des difficultés rencontrées lors de la séance précédente. N'ayant jamais connu cette démarche à l'école, au début les participants sont étonnés mais goûtent chaque fois un peu plus au plaisir de prendre la parole et d'être entendus. Ils prennent conscience également de la valeur de leur apprentissage.



L'attendu

Les activités qui font appel au connu sont :

- des activités de lecture
 - identification de mots : la constitution d'une syllabe, les sons simples...
 - compréhension de mots, de phrases, d'un récit, précision du vocabulaire
 - reconstitution de textes au départ de phrases mélangées.
- des activités d'écriture
 - écriture de mots réguliers, irréguliers, fréquents...
 - écriture de phrases : succession des mots, les majuscules, l'écriture imprimée ou cursive des lettres... tant en écriture spontanée qu'en écriture dictée.
- des activités de rédaction de phrases, de textes,...
- des activités de classement : dates, mois, jours, événements de la vie par ordre chronologique
- des activités cognitives d'orientation spatiale : gauche, droite, devant, derrière⁶
- des activités lexicales : les nombres dans les expressions quotidiennes, reconstitution d'expressions familières (exemple : ça me casse... les pieds)
- des activités auditives : retrouver la syllabe initiale, finale ou intermédiaire dans un mot évoqué par une photo

Ce connu est utilisé pour rassurer les participants et leur permettre de mettre des mots sur ce qu'ils connaissent déjà, même s'ils n'en ont qu'un vague souvenir ou une vague utilisation.

Un autre apport de ce genre d'activités est qu'ils sont heureux de rentrer chez eux avec des documents d'apprentissage.

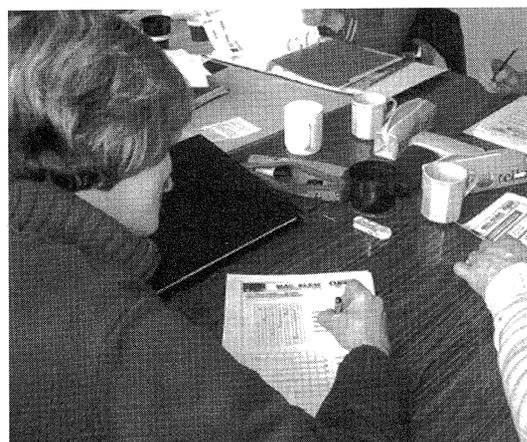
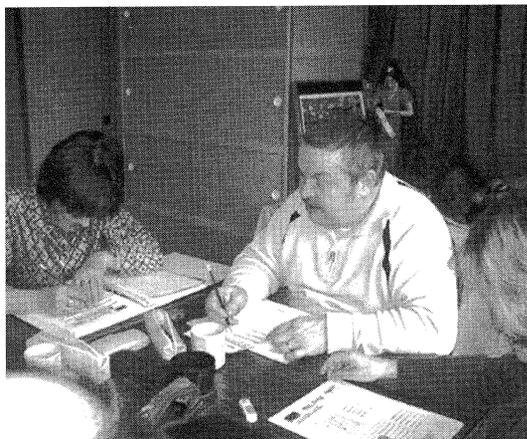
En conclusion, le module d'accueil semble être un bon moyen de s'engager dans une action de formation. Il éclaire d'une nouvelle manière ce qu'est l'apprentissage. La difficulté est toujours bel et bien présente, seul diffère l'accompagnement. Le formateur et le groupe entretiennent la motivation au-delà de la difficulté.

Pas de concurrence entre pairs, pas de sanctions, pas de moqueries, une seule volonté : évoluer. L'environnement devient positif.

Les liens sociaux qui se créent dédramatisent la difficulté. La différence des niveaux de compétence linguistique très présente aux premières heures pré-



Photos : ALE Fleurus



occupe de moins en moins les participants. Les mauvais souvenirs scolaires de l'enfance font place à un apprentissage d'adulte en toute liberté.

Régine OLIVA
Lire et Ecrire Charleroi – Sud Hainaut

¹ Extraits tirés de l'évaluation finale du module menée par Anne Lambillon.

² Un virelangue est une expression (une phrase ou un petit groupe de phrases) à caractère ludique caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale, voire les deux à la fois. Les virelangues peuvent servir d'exercices de phonétique dans l'apprentissage du français langue étrangère.

³ Madeleine BOURDOUXHE est née à Liège en 1906. Publié en 1937 chez Gallimard (réédité par Labor, coll. Espace Nord, en 1985 et par Babel en 1991), **La femme de Gilles** est revenu sur le devant de la scène en 2004 avec le film du réalisateur belge Frédéric Fonteyne.

⁴ Virelangues tirés de : Jean-Hugues MALINEAU, **Dix dodus dindons**, Albin Michel Jeunesse, Paris, 1997.

⁵ En 1928, Vladimir Propp a analysé la structure du conte merveilleux et montré que tout conte est régi par un ensemble de paramètres qui se distribuent selon des 'variables' (le nom et les attributs des personnages) et des 'constantes' (les fonctions qu'ils accomplissent). Il a ainsi dégagé une structure unique selon laquelle 31 fonctions s'enchaînent selon un ordre immuable, même si toutes ne sont pas présentes dans chacun des contes. Selon son analyse, tout conte merveilleux se développe à partir d'un manque ou d'un méfait initial qui va créer un déséquilibre entraînant une action transformatrice rééquilibrante, celle-ci devant contribuer à la réparation finale. Voir : Vladimir PROPP, **Morphologie du conte**, Points Seuil, Essais, 1970.

⁶ Activités issues du PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental).

« Start » pour une entrée en formation conviviale et en cohérence avec notre projet

Pour tenter de rendre stagiaires, formateurs et personnel administratif solidaires dans la réalisation du projet de formation, nous avons progressivement mis sur pied un module Start. A côté des objectifs pédagogiques, ce module a aussi pour ambition de faire de la rentrée au CFS (Collectif Formation Société) un moment de convivialité.

Voici, sous forme d'interview, le récit de cette évolution...

Ce module Start en début de formation, qu'est-ce que c'est, au juste ?

C'est à la fois une longue histoire... et un projet encore en train de mûrir.

Tout a commencé, il y a quelques années déjà, en 2002. On se disait qu'une rentrée, cela devait être festif et dynamisant... un peu à l'image des fêtes de fin de formation. Mais, à l'époque, le premier jour de formation était plutôt consacré à se présenter et à donner des informations sur les cours et l'organisation pratique : les photocopies, les retards, le café à la pause, etc. Bref, toutes des informations, certes importantes... mais il faut bien l'avouer, un peu rébarbatives. Et puis, dans certaines formations, il y a 6, parfois même 10 formateurs différents qui interviennent, alors, vous pouvez imaginer... au cours des deux premières semaines, la classe recommençait 10 fois les présentations ! Même avec des animations et de la créativité, c'était lourd pour le groupe.

Ah oui, j'imagine bien ! Les formateurs ne sont-ils donc pas tous présents le premier jour ?

Non, dans certaines formations qualifiantes, les formateurs sont des intervenants externes qui viennent ponctuellement donner quelques heures de cours par semaine. Ils ne peuvent pas se libérer tous au même moment en journée. Par exemple, une diététicienne qui donne cours une fois par semaine et, le reste de la semaine, a sa propre clientèle privée ou encore une ergothérapeute qui travaille à temps plein dans une maison de repos et vient donner cours 4 heures par semaine chez nous.

Oui, je vois. Mais alors, qu'est-ce que vous avez décidé de faire pour accueillir vos participants le premier jour ?

Une personne de l'équipe interne démarrait la journée avec une animation pour que chacun se présente, puis les informations de vie pratique et quotidienne étaient expliquées.

Ensuite, toute l'équipe, formateurs, accueillants, personnel administratif venait se présenter à la nouvelle classe, souvent à travers un objet qui les symbolisait ou une courte animation. La matinée se terminait par un buffet qui réunissait les participants, l'équipe du CFS et les formateurs externes qui avaient pu se libérer : sur le temps de midi, c'est parfois plus facile pour eux.

Mais ce buffet, ce n'était pas trop coûteux ?

Non seulement ce n'était pas coûteux, mais il y avait un côté très sympathique et convivial dans le fait qu'il avait été entièrement préparé par les membres de l'équipe et les formateurs présents. Le principe, c'est que chacun dans l'équipe prépare un plat pour 3 ou 4 personnes. On prévoit une liste et on veille à l'équilibre chaud/froid, salé/sucré doux/relevé, etc. Variété et équilibre garantis ! C'était finalement très sympathique !

Et vous avez fait cela avec toutes les classes ?

Non, en fait, uniquement dans les trois formations les plus longues qui concernent des groupes qui restent un an ou deux dans l'association. Cela nous semblait en effet important de prévoir un accueil spécifique pour des groupes avec lesquels nous allions partager un, voire deux ans.

Et les participants, qu'en pensaient-ils ?

Ils étaient surpris et souvent amusés. Amusés par la façon un peu originale par laquelle l'équipe se présentait et agréablement surpris non seulement



Photos : CFS

d'être conviés à partager un repas mais aussi de constater qu'il s'agissait de préparations 'maison', sortant souvent de l'ordinaire ! Pour eux, c'était aussi l'occasion de vraiment faire la connaissance de toute l'équipe, pas seulement des formateurs et des accueillants mais aussi du personnel administratif dont l'implication et la contribution à la formation leur semblaient moins évidentes.

Et puis, pour délier les langues et casser la glace, rien de tel qu'un repas !

Mais tu en parles au passé, ce n'est donc plus comme cela aujourd'hui ?

L'accueil en formation fait l'objet d'une réflexion en équipe depuis un an à partir des objectifs que nous poursuivons. Nous en avons identifié quatre : créer une dynamique de formation positive ; favoriser la cohésion du groupe ; favoriser un climat convivial intégrant l'ensemble du personnel ; expliciter nos valeurs, notre cadre de référence et, en conséquence, les attitudes attendues dans un contexte de formation d'adultes.

Et vous pensez pouvoir faire tout cela en une matinée ?

Non, ce n'est évidemment pas réaliste. C'est pourquoi depuis septembre dernier, le module se déroule sur vingt heures en trois jours.

On y alterne des activités de présentation de soi (et des autres), de dynamique de groupe, d'informations sur l'association, ainsi que des démarches de réflexion sur ce que va signifier, concrètement, participer à un processus de formation. On y retrouve également les informations administratives à ne pas négliger car beaucoup de participants sont un peu perdus à ce niveau et, bien sûr, nous avons conservé le buffet le midi du troisième jour.

Pourquoi avoir cherché à développer la question de ce qu'implique la reprise d'un processus de formation ?

Il nous a semblé important que chacun puisse comprendre dans quel lieu il va passer son temps de formation, mais aussi les valeurs qui motivent notre action, le projet qui nous anime et comment il se décline tant dans les activités formalisées que dans le quotidien. In fine, nous explicitons pourquoi, en conséquence, tel ou tel comportement sera attendu d'eux durant la formation. Cela peut aller de la sen-

sibilisation au tri des déchets jusqu'à l'explication des raisons pour lesquelles les stagiaires seront régulièrement invités à des sorties culturelles dans le cadre de l'Article 27. La présentation du projet ne se limite pas aux aspects pratiques et au fonctionnement mais resitue l'article 27 dans le cadre de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et fait le lien avec d'autres droits, tel que le droit à l'éducation.

C'est aussi l'occasion, à travers une animation, d'identifier les attitudes et comportements d'apprentissage qui, par leur côté trop scolaire, ne seront pas privilégiés et ceux qui seront attendus comme, par exemple, s'inscrire dans un processus d'évaluation continue mais aussi s'impliquer dans un processus d'évaluation de la formation,...

Tous ces 'prérequis' que nous souhaitons soit expliciter soit faire émerger au cours de ces trois jours nous semblent d'autant plus importants à poser et à clarifier dès le départ que, par la suite, ce seront majoritairement des formateurs extérieurs qui interviendront dans ces formations.

Combien de fois le module a-t-il été organisé et quelle évaluation pouvez-vous déjà en faire aujourd'hui ?

Sous la formule '3 jours', seulement trois modules ont été organisés. La formule fait d'ailleurs encore l'objet d'une régulation pour renforcer davantage les activités ciblant le cadre de référence et les attitudes attendues... et envisager des modalités afin d'y associer les formateurs extérieurs, soit dans le module lui-même soit au travers de réunions de coordination. A terme, ce qui est visé, c'est une synergie et une cohérence entre tous les acteurs, dès les premières heures de formation.

Corinne TERWAGNE
CFS

S'approprier mutuellement

A la Maison de quartier d'Helmet, les bases d'un bon démarrage sont installées d'emblée. Les femmes qui se retrouvent pour 3 demi-jours de module d'accueil vont pouvoir découvrir le fonctionnement de la maison, faire connaissance entre elles et avec les animatrices... Par le biais de ce module d'accueil s'opère une clarification du projet d'éducation permanente dans lequel s'inscrivent les cours.

Nous avons rencontré Nathalie Anulewicz, responsable du secteur Education permanente à la Maison de quartier.

Journal de l'alpha : Pouvez-vous expliquer un peu comment vous en êtes arrivés à mettre sur pied ces modules d'accueil ?

Nathalie : Cela fait maintenant 3 ans qu'on organise un module d'accueil en éducation permanente. Auparavant, on débutait l'année par une séance d'information, puis on faisait passer un test, on constituait les groupes et les cours pouvaient commencer... Si on ne peut pas vraiment dire qu'on était frustrées par cette manière de fonctionner, on sentait qu'il nous manquait quelque chose. Et comme on faisait déjà un module d'accueil en ISP et qu'on avait remarqué que c'était intéressant d'avoir ce moment de rencontre et de travail en commun avant la formation, on a essayé de l'organiser aussi en éducation permanente.

Jα : Comment s'intègre l'organisation de ces modules d'accueil dans les activités de rentrée ?

Nathalie : On a une séance d'info début septembre où on explique ce qu'on fait à la Maison de quartier, comment on fonctionne, quelles sont nos exigences. A la fin de cette séance, on donne rendez-vous aux femmes qui sont intéressées pour passer les tests de niveaux¹ sur base desquels seront constitués les groupes. C'est seulement plus tard, vers le 20 septembre, que nous organisons les 3 demi-journées du module d'accueil. C'est la dernière étape de la procédure et c'est seulement à l'issue de ce module que les femmes seront informées de la composition des groupes, de leur horaire de cours...

Jα : Aviez-vous des objectifs précis en organisant ces modules ?

Nathalie : C'est avant tout pour que les femmes puissent avoir un premier contact avec la Maison de

quartier, voir notre manière de travailler et qu'elles puissent se rendre compte, pendant ces 3 demi-jours, si notre mode de fonctionnement leur convient.

Jα : Qu'est-ce à dire ?

Nathalie : Beaucoup de femmes, en venant ici, s'attendent à trouver une école avec un enseignement traditionnel. Mais ce n'est pas du tout ainsi qu'on fonctionne. Nous sommes dans une maison de quartier qui fait de la formation en alphabétisation mais on sort à l'extérieur, on fait des visites dont on tire profit au cours. On utilise des enregistrements radio et télévisés. On est en prise directe avec le réel : on va au planning familial, à la maison communale, au musée... Bref, on travaille autrement que dans une école et si l'objectif final est l'apprentissage du français, c'est aussi l'ouverture au monde, à la société... en fait, tout ce qui relève de l'éducation permanente.

Jα : Est-ce que les femmes peuvent percevoir cela à travers les animations ?

Nathalie : Je pense que oui mais ce n'est pas seulement à travers les animations du module d'accueil. C'est déjà dit à la séance d'information. Et c'est appliqué très vite par chaque animateur dans son groupe. Lorsque cela pose problème, les femmes peuvent l'exprimer lors des évaluations et l'animatrice peut chercher avec le groupe des activités qui respectent à la fois nos objectifs et leurs souhaits.

Jα : Qu'attendez-vous en tant que formateurs de ce module d'accueil ?

Nathalie : C'est d'abord d'installer un lien relationnel dès le début pour que le jour où l'on va faire des activités, des sorties intergroupes (tous les groupes

d'oral, tous les groupes d'écrit, par exemple), le bon déroulement de ces activités soit facilité.

Cela nous permet aussi d'observer la capacité des personnes à travailler de manière collective, de voir si la personne peut s'adapter au fonctionnement de la Maison de quartier. Durant les animations, chaque animateur tente d'observer le mieux possible, bien que ce ne soit pas toujours évident, le degré de tolérance des personnes, leur ouverture, leur respect de l'autre, leur comportement général au sein du groupe, leur présence et leur ponctualité aussi.

Jα : Que se passe-t-il si vous constatez que quelqu'un n'est pas tolérant par exemple ?

Nathalie : On observe son évolution au cours des 3 jours. C'est arrivé une fois seulement qu'une femme ne montrait aucune écoute, faisait preuve d'intolérance par rapport à la parole de l'autre et se contredisait sans cesse. Pour essayer de clarifier la situation, on a organisé une rencontre avec la coordinatrice pour voir si la personne était consciente de ses difficultés. Mais on a senti qu'il n'y avait pas de possibilité d'adaptation de sa part. On ne l'a alors pas acceptée dans nos groupes en lui expliquant le pourquoi. C'est le seul cas en 3 ans !

Jα : Et la présence, la ponctualité ?

Nathalie : La présence à ces 3 animations est aussi un critère de sélection surtout dans les groupes où il y a trop d'inscrites. C'est particulièrement le cas

pour les groupes de débutantes à l'oral où on doit limiter le groupe à 15-16 inscrites pour pouvoir travailler. Quand la personne correspond sur tous les autres critères (résider dans le quartier, ne pas maîtriser le français oral et/ou écrit, ne pas avoir dépassé le niveau primaire pour l'alpha et le secondaire inférieur pour le FLE), le fait d'avoir ou non participé aux 3 séances d'activités constitue le critère décisif. Mais les femmes le savent depuis le départ puisqu'on le leur a dit à la séance d'information. Quand on refuse quelqu'un pour ce type de raison, on essaie de l'orienter ailleurs ou on lui propose de postposer d'un an la formation.

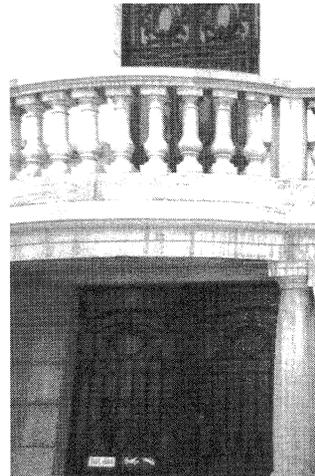
Jα : Concrètement, comment cela se passe-t-il ?

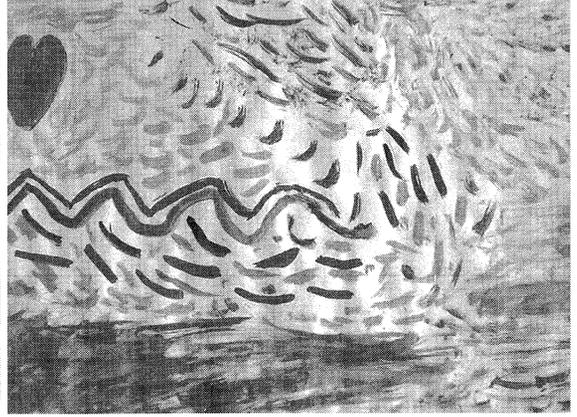
Nathalie : Pendant ces 3 jours, on organise différentes activités qui peuvent varier d'une année à l'autre mais en gros, le canevas reste le même.

Le premier jour, ce sont des activités pour faire connaissance, principalement des petits jeux pour 'briser la glace' qui sont tirés de *Mille et une idées pour se parler*² : par exemple *Bonjour, bonjour* ou *La modification*. Après la pause, on fait des sous-groupes par nationalité et chaque sous-groupe réalise un panneau sur son pays d'origine qu'il présente ensuite à l'ensemble du groupe lors d'une mise en commun. A ce moment, il y a une écoute et une découverte des autres pays. Ca permet aux femmes de prendre conscience des similitudes qui existent entre les pays géographiquement proches : au niveau de l'alimentation, les habitudes vestimentaires, l'artisanat... Une année, cette activité a

31

Photos : Maison de quartier d'Helmet





Dessins : Maison de quartier d'Helmet

été remplacée par une activité sur *Apprendre le français, pour moi, c'est...* où les niveaux et les nationalités étaient mêlés.

Le deuxième jour, on fait une sortie dans le quartier : un jeu d'observation ou de recherche d'objets insolites. Pour le jeu photos, on avait fait des photos de façades du quartier et les femmes devaient retrouver les maisons à l'aide des photos. Il y a dans le quartier des maisons de maître qui ont des façades splendides d'un point de vue architectural. Et donc on avait photographié par exemple le balcon d'un premier étage, la date de construction sur une façade, le détail d'une porte d'entrée,... Pour les femmes, c'était intéressant de pouvoir redécouvrir les rues où elles passent tous les jours mais en regardant les maisons autrement. Elles ont peut-être une cousine ou une tante qui habite juste à côté d'une belle maison mais elles n'ont jamais fait attention à la façade...

Pour le jeu 'objets insolites', les femmes devaient trouver dans le quartier une série d'objets : une capsule de Coca-cola light, une pomme de pin, un prospectus de publicité de la poste, un horaire de train, un escargot, un morceau de craie orange...

Au départ, nous avions des craintes pour les jeux à l'extérieur. Nous croyions que les femmes auraient des réticences à sortir. Mais ces craintes étaient injustifiées. Tout s'est très bien passé tant pour le jeu photos que pour le jeu objets insolites. Les femmes étaient très contentes de pouvoir montrer qu'on passait devant leur maison ou celle d'un membre de leur famille. Pour les objets insolites elles se sont aussi beaucoup investies. Elles ont tout trouvé. Pour l'escargot, par exemple, il y en a une qui a dit qu'elle en avait chez elle et elle est allée en chercher.

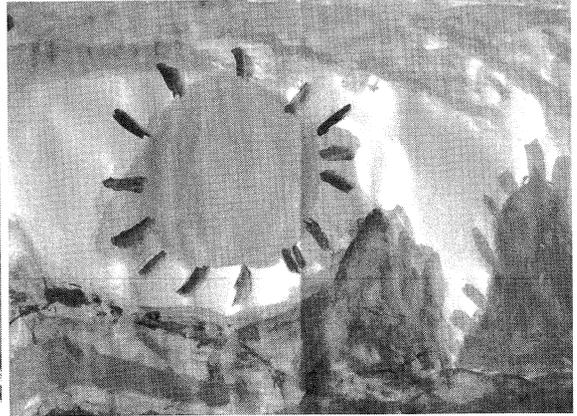
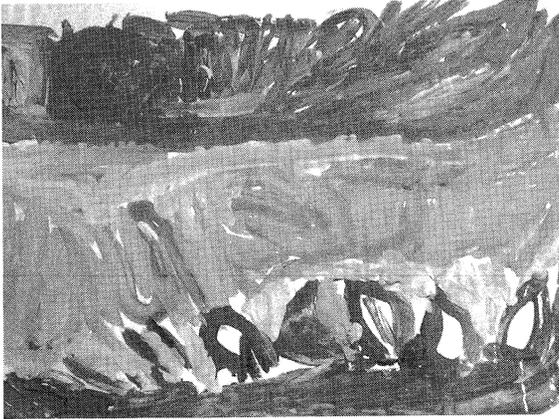
Et comme elles sont dans leur quartier (la plupart habitent le quartier), c'est elles qui pour une fois nous guident. Elles sont moteur dans le jeu et nous, on les suit.

Le troisième jour, on commence la matinée par des jeux pour rencontrer et connaître les autres : *La photo de groupe* et *Je cherche quelqu'un qui...*³. Puis, on fait une activité plus artistique avec création de panneaux sur un thème donné ou expression par la peinture après une chanson. Après avoir écouté la chanson deux trois fois, chacune exprime par le dessin ce qu'elle a ressenti. Il y a ensuite un temps de mise en commun où chacune explique son dessin aux autres.

Chaque fin de matinée est réservée à l'évaluation collective : les femmes sont invitées à donner leur avis en utilisant les smileys ou des dessins représentant un soleil, un nuage, un orage. Le dernier jour, on fait une évaluation des 3 matinées.

Ja : Qu'est-ce que les femmes expriment lors de cette évaluation ?

Nathalie : Très vite, elles nous disent : « c'est chouette », « je me suis bien amusée », « tout est bien ». Mais on essaie de pousser plus loin... D'office, j'avance un élément 'négatif' pour qu'elles puissent percevoir que tout n'est pas idyllique. Il y en a alors, généralement les plus anciennes qui savent qu'on peut dire des choses négatives sans difficulté, qui vont oser exprimer qu'elles ont moins aimé ou moins apprécié telle ou telle activité : « ça, je n'aimais pas parce que je n'aime pas dessiner » ou « j'ai rien compris à la chanson qu'on a écoutée, c'était trop difficile »,...



On essaie toujours de demander pourquoi. Mais malgré tout, ce n'est pas évident d'exprimer des critiques. Sur 60, il y en a peut-être une dizaine qui peuvent le faire. On garde ensuite cette évaluation pour essayer d'améliorer les activités l'année suivante. On essaie toujours de satisfaire un maximum de personnes tout en veillant à rencontrer nos objectifs.

Jα : Comment sont constitués les groupes ?

Nathalie : En fonction du nombre de femmes, on fait des groupes qui sont organisés aléatoirement au fur et à mesure des arrivées. Après la pause au milieu de la matinée, on change les groupes. De cette manière, chaque animatrice a l'occasion de travailler avec les différentes personnes et chaque personne peut travailler avec les différentes animatrices. C'est intéressant parce qu'on aborde chacune l'animation différemment. Ça amène aussi les femmes à se mélanger au maximum et à faire la connaissance de toutes les autres. Les groupes sont ainsi mélangés tout au long des 3 journées sauf pour la réalisation du panneau *D'où je viens...* où on regroupe les personnes d'une même nationalité. Pour la sortie extérieure, nous veillons à ce qu'il y ait dans chaque groupe des personnes qui se débrouillent en français et d'autres qui ont déjà une certaine capacité en lecture.

Jα : Pendant ces 3 jours, comment se passent les contacts entre les nouvelles et les anciennes ?

Nathalie : Très bien. Au départ, c'est vrai que les

anciennes se retrouvent mais très vite il y a de nouveaux contacts qui se créent. Il faut dire aussi qu'on est moins strictes sur l'utilisation du français que durant l'année où on fait tout pour que la langue véhiculaire principale soit le français. De cette manière, les anciennes vont plus spontanément aller vers les nouvelles, qui sont souvent débutantes en oral, pour leur expliquer dans leur langue maternelle. Ça permet de créer des affinités. Anciennes et nouvelles, tous niveaux confondus, ont aussi des contacts entre elles lors d'échanges informels, durant les pauses par exemple où elles peuvent échanger, où les nouvelles peuvent poser des questions aux anciennes, etc. Ça crée des liens. On voit ensuite, pendant l'année, que ces contacts se poursuivent durant les pauses où des femmes qui sont dans des groupes différents parlent ensemble. Même des femmes qui n'ont pas les pauses en même temps demandent des nouvelles les unes des autres.

Propos recueillis auprès
de Nathalie ANULEWICZ
par Sylvie-Anne GOFFINET

¹ Le test a été présenté par Véronique BONNER dans *Orienter adéquatement le public vers les associations d'alphabétisation*, in *Le journal de l'alpha*, n°117, juin-juillet 2000, pp. 16-19.

² *Mille et une idée pour se parler. 113 fiches d'activité orale*, Collectif Alpha Bruxelles – Lire et Ecrire Centre-Mons-Borinage, 1995.

³ Tirés de *Clefs pour l'adolescence. Jeux et activités de coopération pour la classe*, Quest International, 1994.

« Faire connaissance et participer »

« 1001 idées pour lancer une formation en alphabétisation »

Pour formaliser et communiquer l'expérience acquise au cours de plus de dix années d'animation d'une semaine d'accueil à la rentrée¹, le Collectif Alpha a récemment publié un outil pédagogique. Cet outil rassemble une série de fiches d'animation pour lancer une formation en alphabétisation. En voici le fil conducteur et une des 25 démarches proposées².

Le module d'accueil vise à se connaître, se présenter, construire et prendre du plaisir ensemble, instaurer une dynamique de groupe la plus valorisante pour tous. L'intention est également de déterminer les compétences, demandes et besoins du public qui s'adresse au Collectif. De repérer et commencer à lever les obstacles éventuels à l'entrée en formation et dans un processus d'apprentissage. De réorienter les personnes pour lesquelles l'offre de formation du Collectif ne conviendrait pas.

34

Les activités rassemblant participants et formateurs tous niveaux confondus permettent aux participants de faire connaissance avec tous les formateurs, les autres participants, l'association, ses approches pédagogiques, les contraintes d'une formation, la dynamique d'un groupe,...

Elles permettent aussi aux formateurs d'observer les acquis en lecture, écriture et mathématique ainsi que les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les participants. Dans cette perspective, les écrits qu'ils produisent au cours de la semaine sont gardés et classés par l'équipe.

Enfin, travailler en début d'année sur les représentations des parcours de vie ou de formation et sur les difficultés de chacun, dans une perspective de détermination et d'émergence de projet, permet de poursuivre plus facilement le travail par la suite.

Le module d'accueil constitue pour les formateurs un moment privilégié de productions communes, d'échanges au cours desquels ils discutent des buts poursuivis, du contenu des activités, des supports à utiliser, de la remise en question des activités proposées,...

Construire un module d'accueil présuppose de lister en équipe ce que l'on veut privilégier comme

objectifs : connaître les compétences de base de chacun, sensibiliser au travail en groupe, faire connaissance, présenter l'association, sensibiliser aux méthodes pédagogiques, ... Ces objectifs guident les formateurs dans le choix des activités qui seront mise en œuvre dans le module d'accueil.

Les démarches proposées dans *Faire connaissance et participer* procèdent d'une certaine conception de la formation d'adultes : la valorisation des personnes, de leur expérience, la construction collective, la prise en compte de la personne dans sa globalité.

Elles sont réparties en 5 chapitres :

- Faire connaissance avec l'autre et avec le monde
- Faire connaissance avec l'association
- Faire connaissance avec l'apprentissage
- Faire connaissance avec les maths
- Faire connaissance avec l'expression orale et écrite, avec le livre.

Ci-après une fiche tirée de la première partie :
Autour de la carte du monde.

¹ Voir également l'article d'Helena LOCKHART, *Vivre en groupe l'entrée en formation en participant à un module d'accueil*, in *Le journal de l'alpha*, n°117, juin-juillet 2000, pp. 12-15.

² D'autres démarches sont proposées dans l'article d'H. Lockhart cité ci-dessus.

OBJECTIFS

- > Faire émerger les représentations du monde
- > Comparer des représentations

- > Se présenter, échanger, se découvrir
- > Se situer sur une carte

MATÉRIEL

- > Du papier crépon bleu, des feuilles A4 à profusion, des crayons, marqueurs,

- de toutes les couleurs, du papier collant,...
- > Différentes cartes du monde, une mappemonde

Autour de la carte du monde

Représenter son monde

"Faites un dessin qui montre d'où vous venez et inscrivez-y votre nom."

Les dessins terminés, un formateur pose au milieu de la pièce une énigme représentant Bruxelles. On l'éclucide ensemble (un atomium, le dessin du "pentagone",...).

Le situer

Chacun reçoit une étendue de mer sous forme de papier crépon bleu (qu'il n'est pas obligé d'utiliser). Il va placer son dessin par rapport à Bruxelles.

"Placez votre dessin et votre mer sur le sol, où vous voulez par rapport à Bruxelles, puis allez vous asseoir."

Le présenter

"Un à un, allez vers votre dessin, montrez-le aux autres, expliquez pourquoi vous l'avez posé là, ajoutez quelque chose que vous avez envie de dire sur l'endroit d'où vous venez."

L'animateur note un maximum de ce qui est dit. On n'oublie pas de parler de l'eau, du bleu et ce qu'il représente.

On observe le résultat, la représentation du monde ainsi obtenue et on demande:

"Quelqu'un a-t-il envie de changer quelque chose à cette représentation? Si oui, faites-le et expliquez le pourquoi de ce changement."

Un seul changement peut avoir lieu à la fois.

Faire connaissance et participer

Faire connaissance et participer : 1001 idées pour lancer une formation en alphabétisation est disponible au Centre de documentation du Collectif Alpha (tél : 02 533 09 25) au prix de 10 euros (+ frais de port).



D'une représentation à l'autre

Les animateurs affichent une grande carte du monde, selon la représentation de Peeters. On repère Bruxelles et les pays d'origine des membres du groupe sur le planisphère.

Chacun note son nom sur un Post-it et va le coller sur la carte du monde, avec l'aide du groupe ou des animateurs.

Exploration des cartes géographiques

Lire différents documents

Des groupes de 3 sont constitués pour "lire" différents documents (vieilles cartes, plans, mappemonde,...).

"Voici des documents, des cartes. Vous allez les lire (les observer, les comprendre) en groupes."

Chaque groupe choisit celle qui lui plaît le plus.

"Vous allez présenter cette carte aux autres en expliquant pourquoi celle-là vous plaît particulièrement."

Lors de la mise en commun, des constats sont faits.

Retour à l'observation de la carte Peeters avec les noms sur Post-it.

"Ici, sur cette carte, l'Europe est au centre. Il n'y a pas de bonne raison à cela. Vous allez, par groupe de 3, choisir un pays ou un continent que vous allez placer au milieu. Il faut respecter les formes des pays et les distances en eux. Voici des ciseaux et de la colle. A vous de jouer".

(prévoir une réserve de cartes muettes)

Présentation des sous-groupes

Analyse et ressenti de l'activité

"Que pensez-vous du travail fait? A quoi cela sert-il?"

L'animateur n'hésite pas à donner son point de vue. N'oubliez pas de photocopier les cartes refaites par les groupes pour que chacun puisse la conserver.

Cette activité suscite de nombreuses réflexions ainsi qu'un vif intérêt, une réelle surprise de constater comment est établie une carte géographique et l'évolution des cartes en fonction des époques. De nombreux participants commentent le fait que c'est la 1^{ère} fois qu'ils voient une carte géographique et qu'ils ont éprouvés du plaisir à devoir se situer quelque part.

Une journée ‘Art et alpha’

Le 18 février 2005, les deux grandes institutions culturelles fédérales, le Théâtre royal de la Monnaie et les Musées royaux des Beaux-Arts, organisaient à la Monnaie, en collaboration avec Lire et Ecrire, une rencontre consacrée à la thématique « Art et alphabétisation. Des expériences artistiques et culturelles dans un processus d’alphabétisation ». Plus de 200 personnes ont participé à cette journée, ce qui démontre l’intérêt croissant pour cette question de l’accès à la culture et de la pratique artistique en amateur comme outil d’insertion citoyenne.

Les initiatives à la croisée de l’art et de l’alpha foisonnent. Que signifie cet engouement ? Faut-il y voir un simple effet de mode ou les pratiques artistiques et culturelles favorisent-elles l’apprentissage des savoirs ? Quelles sont les attentes et les apports de chacun des partenaires ? Autant de questions auxquelles les intervenants ont cherché à trouver un début de réponse à la Monnaie.

Comme le soulevait Line Colson, qui anime une boutique d’écriture pour *Peuple et Culture* à Montpellier, la question de la place de l’art se pose à l’échelle de la société avec de plus en plus d’acuité que l’on soit une institution culturelle, un artiste ou une personne préoccupée par la transmission des savoirs. A travers son expérience d’ateliers d’écriture et de découverte de la littérature, elle estime important qu’il existe des lieux permanents de ressourcement où les champs du social, de la formation et de la culture se rencontrent et où les acteurs de ces secteurs peuvent travailler ensemble, même si chacun parle un langage singulier. Pour Line Colson, l’intérêt d’une pratique artistique naît de la rencontre de territoires différents, de la confrontation de publics et de milieux hétérogènes, non pas pour apprendre l’art, mais pour l’acquérir en se l’appropriant.

Si la pratique n’est pas systématisée, force est de constater que les opérateurs d’alphabétisation recourent de plus en plus à l’expression artistique et à la défense des droits culturels à travers des partenariats avec des associations spécialisées opérant dans ce champ, telles que les Centres d’Expression et de Créativité. La collaboration avec des artistes ou animateurs artistes n’est pas rare. En outre, on remarque une politique pro-active d’ouverture de grandes institutions culturelles fédérales – musées ou opéra – à de nouveaux publics éloignés de la culture officielle instituée. Un dispositif associatif,

Article 27, financé par les pouvoirs publics permet à ces publics d’obtenir des tickets culturels à coût modéré. Les publics de l’alpha profitent de ces possibilités pour entrer en culture.

Ces initiatives, qui sont parfois ponctuelles, parfois plus récurrentes, ne font pas l’objet d’une politique systématique, mais sont en plein essor.

Aujourd’hui, les pratiques artistiques s’immiscent dans le cursus des apprenants que ce soit dans le champ de l’image, du son, de la voix, du cinéma d’animation ou de l’écriture.

A titre d’exemple, les Musées royaux des Beaux-Arts organisent des visites sur mesure pour ces publics qui découvrent les collections en compagnie de guides spécialement formés à l’animation¹. Des rencontres préalables avec des formateurs en alpha sont prévues et une mallette pédagogique, *Sésame*, est spécialement conçue comme un jeu d’images et une invitation à aller au musée. Des ateliers créatifs prolongent l’exploration de ce monde de formes et de représentations. Sortir de ses habitudes pour pénétrer dans ce lieu prestigieux situé dans les beaux quartiers rejaillit sur la perception que les apprenants ont d’eux-mêmes ; ils en ressentent un sentiment de fierté et une envie de faire partager leur expérience avec leur entourage.

La Monnaie, quant à elle, soutient des ateliers chant qui permettent de défricher le territoire de l’oralité et de prendre conscience de son corps comme d’un instrument dans lequel une circulation s’établit². Si la pratique du chant doit rester un libre choix, elle a une action structurante, positive sur l’apprenant. « *Le chant infuse* » et distille ses bienfaits. Au sortir, les apprenants sont comme plus ouverts...

La découverte de différents langages est essentielle à la maîtrise du monde qui nous entoure afin de le décrypter avec plus d’acuité, mais aussi de le



Prestation de l'atelier 'voix' (photo : Anne Loontjens)

déchiffrer en y posant un regard critique. Cette manière de procéder n'est pas simplement une mode, mais une nécessité pour que les cours d'alphabétisation ne se limitent pas à un apprentissage technique du lire et de l'écrire, mais s'ancrent dans un esprit d'éducation permanente, c'est-à-dire dans un souci d'émancipation de l'individu en développant son sens critique.

L'expression est comme un préalable à une prise de confiance en soi, indispensable pour pouvoir entrer dans un processus d'acquisition de connaissances, mais aussi dans l'expression du potentiel de changement de la personne. Ce n'est donc pas un luxe, ni une simple activité de loisirs culturels. L'expression est un moyen d'être et de s'affirmer dans la société ; les pratiques artistiques en amateur se déroulent tout au long du processus d'alphabétisation, permettant de reprendre son souffle lorsque le découragement et le blocage guettent. Elles permettent aussi d'explorer d'autres formes de langage, comme celui des images, pour arriver à mieux dompter la langue et pour y trouver une source de plaisir alors que l'apprentissage technique de la lecture et de l'écriture est parfois pénible, requérant des efforts de longue haleine dont on ne perçoit pas les effets immédiatement. La pratique créative et artistique peut donner un sens supplémentaire à l'envie d'apprendre.

L'expérience originale menée par les *Ateliers de la Banane*, un Centre d'Expression et de Créativité, est exemplaire en ce qu'elle a permis de rompre avec la stigmatisation ou l'exclusion des illettrés

puisque, dans ce projet, des personnes lettrées et illettrées ont travaillé ensemble l'écriture et les arts plastiques sur un pied d'égalité, et dans un processus de partage solidaire. Cet atelier a abouti à l'édition d'*Entremots*, une collection de livres illustrés accessibles à un public de lecteurs adultes en difficulté face à l'écrit³. Chacun des ouvrages est postfacé par un écrivain professionnel. La boucle est bouclée puisque des apprenants se retrouvent auteurs d'écrits publiés, diffusés et lus.

En guise de conclusion, reprenons les propos introductifs de Bernard Focroule, le Directeur de l'Opéra, qui interrogeait cette démarche d'ouverture et distinguait les

objectifs, mais aussi les attentes des opérateurs d'alphabétisation et des acteurs culturels sur le sens de cette synergie : « *Que pouvons-nous attendre de la dimension artistique dans le processus d'alphabétisation ? de la consommation ? de la création ? de la participation ?* ». Constatant le succès de ces expériences, l'importance du dialogue interculturel qui se noue à travers l'art, l'enrichissement mutuel des partenaires, les apports indiscutables pour les apprenants et la demande pressante que ces pratiques se multiplient davantage encore, Bernard Focroule renvoyait la question de l'avenir de ces initiatives dont le potentiel est évident mais qui gardent encore une certaine confidentialité...

Michèle MINNE

Cellule alphabétisation

Service de l'Éducation permanente de la
Communauté française

¹ Cf. *Les Musées d'Art ancien et d'Art moderne, une Muse des nouveaux savoirs*, Anne QUERINJEAN et *Une visite au Musée des Beaux-Arts*, Christiane SEDYN, in *Le journal de l'alpha, Les visites revisitées*, n°125, octobre-novembre 2001, pp. 14-19.

² Cf. *Atelier 'voix' : allier le plaisir du son au goût de la langue française*, Jo LESCO, in *Le journal de l'alpha, Musiques et sons...*, n°126, décembre 2001-janvier 2002, pp. 18-20.

³ Cf. « *Entremots* », Mariska FORREST et Karyne WATTIAUX, in *Le journal de l'alpha, Livres d'apprenants*, n°144, décembre 2004-janvier 2005, pp. 26-30.

La place

Dans cet ouvrage qu'elle situe elle-même entre littérature, histoire et sociologie¹, Annie Ernaux parle de son père, fils d'un paysan analphabète, et raconte son itinéraire, son univers et leur relation père-fille. Dans ce récit 'ethnographique', elle décrit comment, en poursuivant sa scolarité jusqu'à l'université, elle s'est peu à peu éloignée de son milieu. C'est ici tout le rapport à l'école, au savoir, à la culture qui est décrit, de manière bien plus parlante que dans un traité de sociologie...

En épigraphe de son livre, Annie Ernaux cite cette phrase de Jean Genet : « Je hasarde une explication : écrire c'est le dernier recours quand on a trahi. »

L'histoire commence quelques mois avant le vingtième siècle, dans un village du pays de Caux, à vingt-cinq kilomètres de la mer. Ceux qui n'avaient pas de terre se *louaient* chez les gros fermiers de la région. Mon grand-père travaillait donc dans une ferme comme charretier. L'été, il faisait aussi les foins, la moisson. Il n'a rien fait d'autre de toute sa vie, dès l'âge de huit ans. (...) C'était un homme dur (...). Cette méchanceté était un ressort vital, sa force pour résister à la misère et croire qu'il était un homme. Ce qui le rendait violent, surtout, c'était de voir chez lui quelqu'un de la famille plongé dans un livre ou un journal. Il n'avait pas eu le temps d'apprendre à lire et à écrire. (...)

Chaque fois qu'on m'a parlé de lui, cela commençait par « il ne savait ni lire ni écrire », comme si sa vie et son caractère ne se comprenaient pas sans cette donnée initiale. Ma grand-mère, elle, avait appris à l'école des sœurs. (...)

Ils habitaient une maison basse, au toit de chaume, au sol en terre battue. Il suffit d'arroser avant de balayer. Ils vivaient des produits du jardin et du poulailler, du beurre et de la crème que le fermier céda à mon grand-père.

Ce qui fait dire à Annie Ernaux quand elle évoque l'enfance de son père :

Son cadre à lui c'est le Moyen Age.

Il faisait deux kilomètres à pied pour atteindre l'école. Chaque lundi, l'instituteur inspectait les ongles, le haut du tricot de corps, les cheveux à cause de la vermine. Il enseignait durement, la règle de fer sur les doigts, *respecté*. Certains de ses élèves parvenaient au certificat dans les premiers du canton, un ou deux à l'école normale d'instituteurs. Mon père manquait la classe, à cause des pommes à ramasser, du foin, de la paille à bottelet, de tout ce qui se sème et se récolte. Quand il reve-

nait à l'école, avec son frère aîné, le maître hurlait « Vos parents veulent donc que vous soyez misérables comme eux ! ». Il a réussi à savoir lire et écrire sans faute. Il aimait apprendre. (...) A douze ans, il se trouvait dans la classe du certificat. Mon grand-père l'a retiré de l'école pour le placer dans la même ferme que lui. On ne pouvait plus le nourrir à rien faire. « On n'y pensait pas, c'était pour tout le monde pareil. »

Plus tard, malgré sa scolarité réussie mais trop tôt interrompue, l'écriture sera pour cet enfant devenu adulte source de honte :

(...) Autre souvenir de honte : chez le notaire, il a dû écrire le premier « lu et approuvé », il ne savait pas comment orthographier, il a choisi « à prouver ». Gêne, obsession de cette faute, sur la route du retour. L'ombre de l'indignité.

Plus que l'orthographe c'est le rapport au langage qui est ici en cause. A ce propos, Annie Ernaux raconte :

Bavard au café, en famille, devant les gens qui parlaient bien il se taisait, ou il s'arrêtait au milieu d'une phrase, disant « n'est-ce pas » ou simplement « pas » avec un geste de la main pour inviter la personne à comprendre et à poursuivre à sa place. Toujours parler avec précaution, peur indicible du mot de travers, d'aussi mauvais effet que de lâcher un pet.

Mais il détestait aussi les grandes phrases et les expressions nouvelles qui ne « voulaient rien dire ». (...) Il se refusait à employer un vocabulaire qui n'était pas le sien.

Scolarisée, sa fille sent un fossé entre le langage familial et celui de l'école :

Enfant, quand je m'efforçais de m'exprimer dans

un langage châtié, j'avais l'impression de me jeter dans le vide.

Elle tente alors de rapprocher son père de ce langage nouveau pour elle :

Puisque ma maîtresse me « reprenait », plus tard j'ai voulu reprendre mon père, lui annoncer que « se parterrer » ou « quart moins d'onze heures » n'existaient pas. Une autre fois : « Comment voulez-vous que je ne me fasse pas reprendre, si vous parlez mal tout le temps ! ». Je pleurais. Il était malheureux.

Pourtant, ce père qui « ne parle pas comme il faut » s'intéresse à la scolarité de sa fille et place beaucoup d'espoir dans l'école, même s'il s'en tient à distance. Il lui confère même de l'autorité dans un domaine qui a priori lui revient en premier, l'éducation de sa fille :

Quand je faisais mes devoirs sur la table de la cuisine, le soir, il feuilletait mes livres, surtout l'histoire, la géographie, les sciences. Il aimait que je lui pose des colles. Un jour, il a exigé que je lui fasse faire une dictée, pour me prouver qu'il avait une bonne orthographe. Il ne savait jamais dans quelle classe j'étais, il disait : « Elle est chez mademoiselle Untel ». L'école, une institution religieuse voulue par ma mère, était pour lui un univers terrible qui (...) flottait au-dessus de moi pour diriger mes manières, tous mes gestes : « C'est du beau ! Si la maîtresse te voyait ! » ou encore : « J'irai voir ta maîtresse, elle te fera obéir ! »

Il disait toujours ton école. (...) Il refusait d'aller aux fêtes de l'école, même quand je jouais un rôle. Ma mère s'indignait : « il n'y a pas de raison pour que tu n'y ailles pas ». Lui : « mais tu sais bien que je vais jamais à tout ça ».

Souvent, sérieux, presque tragique : « Ecoute bien à ton école ! » Peur que cette faveur étrange du destin, mes bonnes notes, ne cesse d'un seul coup. Chaque composition réussie, plus tard chaque examen, autant de pris, l'espérance que je serais mieux que lui.

Face à la bibliothèque, c'est le même fossé qu'il tente pourtant un jour de franchir... L'expérience n'ayant cependant pas été concluante, on ne l'y reprendra plus ! :

Un dimanche après la messe, j'avais douze ans, avec mon père j'ai monté le grand escalier de la mairie. On a cherché la porte de la bibliothèque municipale. Jamais nous n'y étions allés. Je m'en

faisais une fête. On n'entendait aucun bruit derrière la porte. Mon père l'a poussée, toutefois. C'était silencieux, plus encore qu'à l'église, le parquet craquait et surtout cette odeur étrange, vieille. Deux hommes nous regardaient venir depuis un comptoir très haut barrant l'accès aux rayons. Mon père m'a laissé demander : « On voudrait emprunter des livres. » L'un des hommes aussitôt : « Qu'est-ce que vous voulez comme livres ? ». A la maison, on n'avait pas pensé qu'il fallait savoir d'avance ce qu'on voulait, être capable de citer des titres aussi facilement que des marques de biscuits. On a choisi à notre place, Colomba pour moi, un roman léger de Maupassant pour mon père. Nous ne sommes pas retournés à la bibliothèque. C'est ma mère qui a dû rendre les livres, peut-être avec du retard.

A l'adolescence d'Annie, la rupture culturelle se conjugue avec la rupture de la 'crise' de l'adolescence. C'est entre eux que le fossé se creuse alors... Alors que sa fille « émigre doucement vers le monde petit-bourgeois », comme elle dit, et range son père dans « la catégorie des gens simples ou modestes ou braves gens », il n'ose plus lui raconter des histoires de son enfance ; elle ne lui parle plus de ses études...

¹ Cf. Delphine DESCAVES et Eric MAGNEN, *Annie Ernaux : Transfuge social*, interview publié dans la revue 'L'œil électrique', n°25 (voir <http://oeil.electrique.free.fr/accueil/main.htm>).



Annie ERNAUX, *La place*, Gallimard, 1983 (réédité dans la collection Folio).

L'école de l'inégalité

Dans cet ouvrage, Nico Hirtt démontre, statistiques à l'appui, combien la détermination sociale de la réussite scolaire reste prégnante aujourd'hui.

Au-delà des données factuelles et des statistiques du premier chapitre, l'auteur nous entraîne dans une réflexion sur le sens de l'école et de la sélection scolaire, sur le 'miracle pédagogique' qui transforme les inégalités sociales en inégalités de résultats et sur les remèdes à avancer pour démocratiser l'enseignement sans en sacrifier la qualité. Nico Hirtt dit notamment à ce propos : « *Pour sortir de la querelle stérile* (entre partisans de la reproduction sociale – conception conservatrice – et partisans du bonheur et de l'émancipation des individus – conception humaniste), *il faut changer de point de vue et penser l'école, non comme un but en soi, mais comme un levier de transformation sociale. Cette conception, que j'appelle progressiste, part de l'idée fondamentale que les enjeux majeurs des problématiques éducatives se situent en dehors du champ éducatif : le problème ce n'est pas l'école, c'est la société. (...) Le monde ne doit pas être 'reproduit', mais radicalement transformé. Et on ne le fera pas sans mobiliser à cette fin toutes les connaissances, toutes les compétences possibles. Le rôle de l'école devrait être d'apporter à tous – et en priorité à ceux qui, de par leur position sociale défavorisée, constitueront des forces de changement – les armes du savoir : les rendre capables de comprendre le monde dans toutes ses dimensions et toute sa complexité, les doter des compétences qui donnent force pour œuvrer à sa transformation, instituer en eux le citoyen futur d'un monde plus juste et réellement démocratique.* ».

Nico HIRTT, **L'école de l'inégalité. Les discours et les faits**, Labor/Espace de libertés, 2004

Le destin de Zayneb, un aller sans retour

Zayneb est une femme de 61 ans qui vécut d'abord, comme beaucoup, l'émigration dans l'ombre de son mari. Mariée très jeune, elle voit son homme partir tenter sa chance en Belgique. Elle attend son retour saisonnier jusqu'au jour où elle est conviée avec enfants et bagages, à le rejoindre en Belgique. Grâce à un dialogue avec sa fille Hajar, elle nous confie ses premières difficultés liées à la confrontation à un environnement radicalement différent (notamment la montée du racisme et de la xénophobie), ses craintes, ses regrets, ses espoirs et ses réussites aussi.

Zayneb est un personnage fictif créé sur base de témoignages de femmes originaires du Maroc. Ce récit a été conçu pour la réalisation d'une émission radio (diffusée sur les antennes de la RTBF, de radio Campus, radio RUN, radio Hellena, radio Air Libre, radio Al Manar) et disponible sur CD audio. Il est composé de quatre séquences, interprétées par des comédiens, où se mêlent témoignages, documents d'époque, sons d'ambiance et musique.

L'histoire de Zayneb a également servi de base de travail pour la conception d'un CD Rom qui propose une grille de lecture de différents aspects liés à la venue en Belgique d'immigrés marocains dans les années 60. Une palette d'outils complémentaires (galerie photo, affiches, interviews, articles du mensuel *MRAX info*, extraits vidéo, etc.) ainsi que des pistes de recherche et d'exploitation pour réaliser différentes activités (arbre généalogique, ligne du temps, etc.) autour du thème de l'immigration ont été intégrées dans le CD Rom.

Version audio de l'émission radio et CD Rom sont complémentaires et peuvent servir de source de réflexion et/ou de conscientisation pour tout public (enfants, jeunes et adultes, issus ou non de l'immigration). Ils permettent d'aborder le point de vue de l'autre, les différences culturelles,...

Les CD audio et CD Rom **Le destin de Zayneb, un aller sans retour** ont été réalisés par le MRAX et Média Animation en collaboration avec la RTBF.

Le CD-Rom est disponible au MRAX.

Pour tout renseignement :

MRAX (Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie)

*Najwa SAOUDI et Laela GHOZZI
Rue de la Poste 37 - 1210 Bruxelles*

Tél : 02 209 62 51 (ligne directe)

ou 02 209 62 50 (central)

Courriel : najwa.saoudi@mrax.be

Site internet : www.mrax.be

Terrorisme : un outil pour mieux comprendre

Depuis les attentats du 11 septembre 2001, le terrorisme prend de plus en plus de place dans notre quotidien : dans les médias, dans les imaginations et dans les peurs.

Mais au fond qu'est-ce que le terrorisme ? N'y a-t-il pas un mais plutôt des terrorismes ? Ce phénomène est-il nouveau ? A-t-on le même regard sur le terrorisme partout dans le monde ? Pourquoi certains mouvements ou certains Etats utilisent-ils la violence ? etc.

Le CD Rom réalisé par la CNAPD (Coordination nationale d'actions pour la paix et la démocratie) donne des pistes qui ouvrent à la complexité du terrorisme et amènent à porter un regard critique sur l'actualité.

Pour lancer le débat sur ce qu'est le terrorisme (sa définition, ses causes) et les réponses à y apporter, le CD ROM part d'interviews, puis propose des éclairages puisés dans des ouvrages de spécialistes (Achcar, Chaliand, Jacquard, etc.) et des documents officiels. Le contenu est illustré de cartes (tirées du Monde diplomatique) et de dessins de Kroll. L'ensemble n'est certes pas accessible directement aux apprenants en alpha mais il peut intéresser le formateur qui souhaite alimenter sa propre connaissance du sujet et puiser des éléments pour enrichir le débat lorsque l'occasion se présente.

Dans la dernière partie, les concepteurs s'interrogent sur les réponses à apporter au terrorisme : outre l'action politique, que peuvent faire les citoyens ? La CNAPD donne ainsi quelques pistes d'action pour ceux qui croient « qu'un autre monde est possible ».

En complément, le CD Rom comporte un glossaire, des fiches pédagogiques...

*Le CD Rom **Terrorisme : un outil pour mieux comprendre** est disponible :*

A la CNAPD

Rue Blanche 29

1060 Bruxelles

Tél : 02 640 52 62

Courriel : cnapd.dg@skynet.be

Au prix de 15 € + frais de port

Chemins d'exil

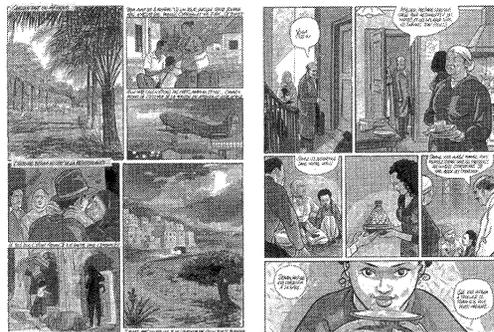
A l'initiative de l'équipe du centre d'accueil pour demandeurs d'asile de Nonceveux, la Croix-Rouge a publié une BD *Chemins d'exil* destinée à sensibiliser le public au vécu des demandeurs d'asile, non pas à travers un discours rationnel mais grâce à l'émotion suscitée par les vécus croisés de réfugiés venant d'Afrique, du bassin méditerranéen et du Caucase qui se retrouvent en Belgique dans un centre d'accueil de la Croix-Rouge.

Au fil des pages, le lecteur découvrira les chemins de l'exil, la réalité d'une demande d'asile, le vécu de personnes attachantes, porteuses d'un passé et d'une culture, les joies et les peines de leur quotidien... L'album a été illustré par des dessinateurs de BD professionnels, Eric Warnauts et Guy Raives, sur un scénario de Philippe Lenoir.

La Croix-Rouge prépare également pour la rentrée scolaire 2005 un dossier pédagogique pour exploiter la BD.

Cette initiative est la troisième du centre de Nonceveux après la réalisation d'un CD accompagné d'un recueil de poèmes (*C'était... demain*) et l'organisation d'un festival de musique inaugurant l'exposition du reportage photos de Nicolas Van Brande et les témoignages du journaliste Cyrus Pâques sur la vie dans un centre de la Croix-Rouge. L'exposition peut être visitée en ligne sur le site : www.photo-contraste.com/croix_rouge/index.htm.

*Eric WARNAUTS et Guy RAIVES sur un scénario de Philippe LENOIR, **Chemins d'exil**, Croix-Rouge de Belgique, 2004 (en vente en librairie au prix de 8 €)*



Formations de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente

Le Cahier des formations du printemps 2005 est sorti.

Il contient un nombre important de formations reprises sous différentes rubriques :

- Evolution personnelle
- Développement personnel et créativité
- Ateliers du bien-être
- Techniques d'expression
- Le métier d'animateur
- Relation d'aide
- Action interculturelle
- Management associatif
- Cultures plurielles

La Ligue organise également des stages résidentiels du 4 au 8 juillet 2005 à l'Abbaye Saint-Gérard de Brogne.

Le programme complet peut être consulté sur le site formations de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente :

www.ligue-enseignement.be/formations.html

Pour obtenir une version papier ou pour toute information complémentaire :

Tél : 02 511 25 87

Courriel : info@ligue-enseignement.be

Les inscriptions peuvent être effectuées soit via le site soit par téléphone.



Rencontres Pédagogiques d'Été - RPÉ

ChanGements pour l'Égalité (ex-CGE) propose, du 16 au 21 août 2005, 23 ateliers de formation continue qui visent à :

- amener les participants à travailler leurs pratiques et découvrir des pratiques innovantes ;
- permettre d'acquérir de nouvelles compétences, techniques et de nouveaux savoirs ;
- confronter les idées et les expériences.

Ces Rencontres sont aussi des moments privilégiés de débats et de discussions.

Comme chaque année, de nombreuses formations (de 3 ou de 6 jours) couvrent entre autres le champ de l'alphabétisation. A titre d'exemple :

- Reflect-Action
- Pratique de la pédagogie institutionnelle
- Lire, écrire, créer
- Se construire dans le savoir
- etc.

Pour en savoir plus ?

Le programme complet des formations et le formulaire d'inscription peuvent être obtenus sur simple demande ou en les téléchargeant sur le site www.changement-egalite.be.

Pour tout autre renseignement :

Tél : 02 218 34 50 - Fax : 02 218 49 67

Courriel : courriel.rpe@belgacom.net



Licence en sciences de l'éducation

La FOPA, Institut de formation en sciences de l'éducation pour adultes, ouvrira en septembre 2005 deux groupes de formation à horaire décalé préparant à la licence en sciences de l'éducation. Cette formation est ouverte à tout formateur d'adultes, enseignant, éducateur et conseiller pédagogique travaillant dans le domaine de l'éducation et de la formation. Elle propose aux participants de réfléchir sur leurs pratiques, augmenter leurs compétences, concevoir des projets novateurs, acquérir un diplôme universitaire. En deuxième année, l'étudiant a la possibilité de choisir l'orientation

Formation - insertion - alphabétisation.

Séance d'information : le 9 mai à 20h (à Louvain-la-Neuve).

Renseignements : Françoise HODY - Tél : 010 47 29 05

Courriel : francoise.hody@psp.ucl.ac.be

Programme et modalités complètes sur le site : www.fopa.ucl.ac.be





LIRE ET ÉCRIRE EN COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

rue Antoine Dansaert 2a – 1000 Bruxelles
tél. 02 502 72 01 – fax 02 502 85 56
courriel: lire-et-ecrire@lire-et-ecrire.be
site web: <http://www.lire-et-ecrire.be>

LIRE ET ÉCRIRE BRUXELLES

rue d'Alost, 7 – 1000 Bruxelles
tél. 02 213 37 00 – fax 02 213 37 01
courriel: coordination.bruxelles@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE EN WALLONIE

rue de Marcinelle 42 – 6000 Charleroi
tél. 071 20 15 20 – fax 071 20 15 21
courriel: coordination.wallonnie@lire-et-ecrire.be

Les Régionales de Wallonie

LIRE ET ÉCRIRE BRABANT WALLON

boulevard des Archers 21 – 1400 Nivelles
tél. 067 84 09 46 – fax 067 84 42 52
courriel: brabant.wallon@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CENTRE-MONS-BORINAGE

place communale 2 – 7100 La Louvière
tél. 064 26 09 74 – fax 064 31 18 99
courriel: centre.borinage@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE CHARLEROI - SUD HAINAUT

avenue des Alliés 19 – 6000 Charleroi
tél. 071 27 06 00 – fax 071 33 32 19
courriel: charleroi@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE HAINAUT OCCIDENTAL

quai Sakharov 31 – 7500 Tournai
tél. 069 22 30 09 – fax 069 64 69 29
courriel: hainaut.occidental@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LIÈGE-HUY-WAREMME

rue Wiertz 37b – 4000 Liège
tél. 04 226 91 86 – fax 04 226 67 27
courriel: liege.huy.waremme@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE LUXEMBOURG

place communale 2b – 6800 Libramont
tél. 061 41 44 92 – fax 061 41 41 47
courriel: luxembourg@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE NAMUR

rue Relis Namurwès 1 – 5000 Namur
tél. 081 74 10 04 – fax 081 74 67 49
courriel: namur@lire-et-ecrire.be

LIRE ET ÉCRIRE VERVIERS

bd de Gérardchamps 4 – 4800 Verviers
tél. 087 35 05 85 – fax 087 31 08 80
courriel: verviers@lire-et-ecrire.be

