

F LA **F**ORMATION DE BASE :
C UNE **C**LEF POUR **A**PPRENDRE
TOUT AU LONG DE LA **V**IE.



**TEXTES
DES
CONFERENCES**

QUELLES PRATIQUES METTRE EN OEUVRE ?

29, 30 et 31 mai 2000

*« Ces besoins [en matière de formation de base] concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissance, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et **pour continuer à apprendre.** »*

*Extrait de la Déclaration de la Conférence de Jomtien –
1^{er} forum international sur l'éducation sous l'égide de
l'UNESCO. - 1990*

*« Le concept d'éducation tout au long de la vie apparaît donc comme l'une des clefs d'entrée dans le XXI^{ème} siècle. Il dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente [...] On a pu évoquer à ce sujet, la nécessité d'aller vers « une société éducative ». Il est vrai que toute la vie personnelle et sociale offre matière à apprendre, comme à faire. [...] Si on doit utiliser toutes ces possibilités d'apprendre et de se perfectionner, il n'en pas moins vrai que pour être en mesure de bien utiliser ces potentialités, **l'individu doit posséder une éducation de base de qualité.** »*

*Extrait de L'éducation ou l'utopie nécessaire
par Jacques Delors in Rapport à l'UNESCO de la
Commission internationale sur l'éducation
pour le vingt et unième siècle – 1996*

Les 29,30 et 31 2000, se sont déroulées à Cayenne des rencontres pédagogiques autour du thème : Quelles pratiques mettent en œuvre pour que la formation de base soit la clé de l'éducation tout au long de la vie ?

Ces rencontres ont réuni les personnes concernées par la formation de base des adultes en Guyane mais aussi en Guadeloupe, en Martinique et à la Réunion et dans les pays voisins de la Guyane : le Brésil et le Guyana.

L'objet de ces rencontres étaient de s'interroger sur les pratiques de formation que nous mettons en place dans les dispositifs de formation de base, en interrogeant les principes structurant l'action du DPLI depuis 5 ans.

Abandon le modèle du déficit culturel, promouvoir l'approche interculturelle, privilégier l'approche communicative, faire que lire et écrire soient véritablement des actes culturels. Où en sommes-nous ? Qu'avons nous mis en place ? Comment traduire ces principes en action dans les formations ?

Le DPLI ne s'est pas fixé une tâche aisée. En effet mettre en œuvre ces principes , c'est modifier en profondeur sa pratique professionnelle car s'il est facile d'y adhérer, il l'est moins de les pratiquer ; et ce n'est jamais réellement terminé, mis en place, bouclé.

Ce document n'est pas à proprement parler des actes des rencontres, puisqu'il ne retranscrit pas les débats et les travaux des ateliers d'échanges et de réflexion.

Il réunit uniquement les textes de conférences qui sont en eux-même, me semble-t-il, riches de réflexions et de pistes de travail à explorer

Les intervenants qui ont pris la parole durant ces rencontres ont contribué chacun dans leur champ disciplinaire à construire la pratique du DPLI Guyane. Ils ont inspiré le cadre de travail, illustré les principes d'action, bâti des outils de mise en œuvre.

Lire ces articles peut - je le pense - aider tout à chacun à questionner sa pratique professionnelle et à construire le sens de son action en se donnant des repères, des limites, des lignes de conduite à suivre en tant que formateur, orientateur ou technicien des services commanditaires.

Ces rencontres ont été un temps fort du travail du DPLI et je remercie encore tous ceux qui y ont participé.

Florence FOURY, coordonatrice du DPLI Guyane.

LES INTERVENANTS

JEAN-PAUL HAUTECOEUR dirige depuis plusieurs années la collection ALPHA, publication de l'Institut de l'UNESCO pour l'Éducation, qui présente par thème des expériences, recherches et travaux menés dans plusieurs pays. Ses travaux ont largement inspiré l'équipe qui a monté le cahier des charges du DPLI en 1995. Son dernier ouvrage, « ALPHA 2000 : L'éducation écologique » propose une nouvelle approche de la formation de base.

ANNE FLYE SAINTE MARIE, maître de Conférences, Département de Sciences de l'Éducation, Université de Nancy 2, membre de l'Équipe de Recherche sur les Acteurs de l'Éducation et de la Formation (ERAEF) collabore avec le Dispositif Permanent de Lutte contre l'Illettrisme de Guyane depuis sa création tant en matière d'analyse et de formalisation des pratiques que de formation des acteurs afin de promouvoir l'approche interculturelle et de mettre en œuvre la médiation culturelle.

ODILE PIMET, responsable du Centre Ressources Illettrisme de Bourgogne, après avoir été plusieurs années chargée de mission régionale pour la coordination des programmes de formation, spécialiste des ateliers d'écriture, intervient depuis cinq ans pour le DPLI Guyane. Elle vient de terminer avec une équipe de formateur, la production d'un guide pour l'animation d'atelier d'écriture pour le public peu lecteur et non-francophone.

DENYSE TOFFOLI, spécialiste de l'apprentissage des langues, a travaillé avec le DPLI sur la mise au point d'une démarche de positionnement et d'évaluation des compétences de communication en français pour les adultes non francophones en Guyane.

ELISABETH PERRY, psychopédagogue et thérapeute, co-auteur des Ateliers de Raisonnement Logique, intervient depuis plusieurs années dans le DPLI Guyane, tant en matière d'analyse et de formalisation des pratiques que de formation des acteurs afin de promouvoir une approche pédagogique basée sur l'écoute et de mettre en œuvre la guidance pédagogique personnalisée.

RAPPEL DU PROGRAMME

■ Lundi 29 Mai

L'ÉDUCATION ÉCOLOGIQUE : UNE NOUVELLE APPROCHE DE LA FORMATION DE BASE

1. Ouverture des travaux par Monsieur le Préfet de Région
2. Quelles pratiques de formation des bases de adultes dans nos régions ? Présentation des pratiques par les représentants des régions présentes.
3. Conférence-Débat de M. Jean-Paul Hautecoeur « La formation écologique : qu'est-ce que c'est ? »

■ Mardi 30 Mai

COMMENT RÉDUIRE LE DÉCALAGE ENTRE L'OFFRE ÉDUCATIVE ET LES DEMANDES DE FORMATION ?

1. Conférence d'introduction : Abandonner le modèle du déficit culturel par Jean-Paul Hautecoeur
2. Deux conférences débat aux choix :
La démarche interculturelle en formation : déplacer son regard par Anne Flye Sainte Marie , maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université Nancy 2
OU
La guidance pédagogique personnalisée : développer ses capacités d'écoute par Elisabeth Perry, psychopédagogue consultante.
3. Travaux en ateliers : Se décentrer de nos modèles pour entendre l'autre.
Atelier n°1 : Comment faire émerger la demande de formation dans les entretiens d'orientation ?
-Animateurs : Muriel COCO, directrice de la Cellule d'Insertion de Kourou ADI Guyane
Patrick PERRIN, conseiller principal de l'ANPE, agence de Kourou
Atelier n° 2 : Le projet culturel : un moyen de faire évoluer la motivation des apprenants ... -
Animateur : Marie-Hélène FAUBERT, formatrice DPLI au Centre Pénitentiaire, GRETA de Guyane
Atelier n°3 : L'accueil, un moment privilégié pour préparer la réponse « formation ».
Animateur : Annie DUCARRE, Coordinatrice de l'APPEL de Saint Laurent du Maroni, IFSL
Elisa CLOPIN, Coordinatrice de l'atelier Gouttes d'eau, Equinoxe Formation.
Atelier n°4 :Reconnaissance des connaissances dites traditionnelles pour une meilleure valorisation des personnes issues des communautés autochtones de Guyane.
Animateur : Jocelyn Roger THERESE, coordinateur général de la Fédération des Organisations Amérindiennes de Guyane (FOAG)
Atelier n°5 :Découvrir son potentiel pour restaurer la motivation à entrer dans l'écrit
Animateur : Edwige GENEVIEVE, enseignante chargée de la classe relais de la PJJ

■ **Mercredi 31 Mai**

COMMENT FAIRE DE LA FORMATION UNE DEMARCHE QUOTIDIENNE ?

1. Conférence d'introduction : Education formelle / Education informelle : utiliser toutes les potentialités pour apprendre tout au long de la vie par Jean-Paul Hautecoeur

2. Deux conférences débat aux choix :

L'approche communicative : une démarche vivante de l'apprentissage des langues par Denyse Toffoli, pour Développement & Training

OU

Les ateliers d'écriture : une entrée culturelle dans l'écrit par Odile Pimet, pour l'association Ecriture.

3. Travaux en ateliers : Inscrire les apprentissages dans la dimension culturelle, sociale et le contexte local :

Atelier n°1 : Apprendre avec le journal : une expérience d'utilisation de la presse locale comme support pédagogique –

Animateurs : Didier FLORY, formateur de l'atelier l'Jambé du Centre Pénitentiaire, AFPA Guyane

Atelier n° 2 : Le tourisme et le français en Amapá : élaboration d'un manuel de français pour les professionnels du tourisme dans le cadre d'un projet de développement en Amapá.

Animateur : Vagneide DE OLIVEIRA FERREIRA, enseignante de français à l'Université de l'Amapá.

Alvaro SILVEIRA FALEIROS, chargé des projets de coopération internationale au secrétariat à l'éducation de l'Etat de l'Amapá

Atelier n°3 : Le programme « médiateurs bilingues » dans les classes du primaire : l'utilisation des langues régionales à l'école.

Animateur : Francisco Queixalos, checheur à l'Institut de Recherche et de Développement (IRD) de Guyane.

Atelier n°4 : Une expérience d'atelier d'écriture avec les usagers d'un atelier permanent –

Animateur : David SITBON, formateur à l'APPEL de Saint-Laurent du Maroni, IFSL

Atelier n°5 : Entrer dans l'écrit avec le thème de la santé

Animateur : Danielle MISANTROPE, formatrice CFAES « George Rapon » Martinique

LUNDI 29 MAI 2000

Ouverture des travaux



*L'éducation écologique : une
nouvelle approche de la formation
de base*



ALLOCATION DE MONSIEUR LE PREFET DE REGION

Mesdames, Messieurs

Je suis très heureux de vous accueillir et je vous remercie d'avoir répondu à mon invitation pour participer à ces rencontres pédagogiques.

Je remercie M. Jean-Paul Hautecoeur, consultant de l'Unesco d'avoir répondu à l'invitation du DPLI Guyane pour nous apporter son expertise et son expérience, ainsi que Melle Martine D'Halluin, chargée de mission du Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) d'avoir accepté d'être aujourd'hui à mes côtés pour coprésider ces débats.

Vous savez sans doute que le GPLI est une mission interministérielle qui a été créée en 1984 pour impulser et coordonner la politique de lutte contre l'illettrisme au niveau national.

Sa présence témoigne donc de l'intérêt que le GPLI au niveau national porte aux travaux développés en Guyane en matière de lutte contre l'illettrisme.

Depuis de nombreuses années, le GPLI travaille en lien avec l'UNESCO et le réseau des pays francophones afin que la problématique française trouve échos au niveau international.

Je rappelle à ce propos que l'UNESCO a reconnu l'action de la France en matière de lutte contre l'illettrisme en décernant au GPLI le prix international d'alphabétisation « Roi Sejong » en 1998.

Il est donc normal que notre action en Guyane ait trouvé sources et inspirations dans les recommandations de l'UNESCO et notamment dans les pistes de travail dégagées lors de la 5^{ème} conférence internationale sur l'éducation des adultes qui s'est tenu à Hambourg en juillet 1997.

En effet comment ne pas être interpellé par le thème des liens entre éducation et développement durable, tout particulièrement dans le contexte de notre région.

Que ce soit sur les plans économique, social, culturel ou humain, des mouvements de fond sont amorcés qui se traduiront probablement par une évolution significative et durable de la société guyanaise.

Je noterai simplement les plus remarquables compte tenu de l'objet qui nous occupe dans ce travail: d'une part, le changement de structure démographique avec pour corollaire la montée en puissance des jeunes qui représentent plus de cinquante pour cent de la population; ensuite, l'intense pression migratoire que connaît le département, dont l'impact est perceptible tous les jours ; enfin, l'existence depuis toujours en Guyane d'une diversité humaine exceptionnelle en termes de cultures, de langues, de traditions et de modes de vie, et que les changements en cours questionnent.

Or, ces réalités peuvent donner lieu à des analyses contrastées. Elles doivent sans aucun doute être pensées comme des données riches de promesses pour le développement de la Guyane. Néanmoins, elles constituent aussi dans l'immédiat des sources de préoccupation pour l'Etat et les responsables locaux, soucieux de préserver les équilibres fondamentaux qui permettront à chacun

de trouver - ou de conserver - sa juste place au sein de la collectivité guyanaise.

A tous ces égards, la mise en œuvre d'un ensemble de formations au profit de ceux qui, pour des raisons diverses, ne maîtrisent pas les savoirs de base représente un axe majeur de la politique de formation et d'insertion professionnelle de l'Etat dans le département.

Depuis 1990, date de la première mission du GPLI en Guyane et de la mise en place du premier Groupe Régional en Faveur de l'Alphabétisation, un chemin important a été parcouru par l'ensemble des acteurs concernés dont la mise en place du DPLI Guyane a été l'étape la plus significative.

Permettez que j'expose ici brièvement quelques évolutions qui me semblent notables :

Tout d'abord, l'évolution de notre conception même de ce que nous appelons communément « la lutte contre l'illettrisme ». Au travers de l'action du DPLI, il apparaît que les apprentissages dispensés ne se réduisent pas à l'acquisition des bases de lecture, d'écriture et de calcul mais aussi à un ensemble de compétences plus larges indispensables à tout individu pour gérer son quotidien, effectuer ses choix et développer son potentiel et maîtriser les nouveaux médias de communication et d'information.

Permettez-moi de citer ici la formule du Président de la République Sénégalaise, M. Abdoulaye Wade, lors de l'ouverture du Forum Mondial de l'Éducation qui s'est tenu à Dakar en avril dernier, qui définit « l'objet de l'éducation comme étant de faire du citoyen ou de la citoyenne un homme ou une femme de son temps pouvant y vivre avec aisance. »

C'est pourquoi, le terme « formation de base » s'est imposé pour le titre de ces rencontres pédagogiques car il semble mieux approprier pour définir l'ensemble des domaines d'apprentissage abordés et qui dépasse largement le cadre de la lettre et de l'écrit..

Cette évolution de la définition de ce que nous entendons par « lutte contre l'illettrisme » a pour corollaire une meilleure prise en compte de la transversalité de cette problématique. Depuis sa création en 1995, le dispositif permanent de lutte contre l'illettrisme de Guyane a fait du partenariat un des ces fondements.

Si ce partenariat a d'abord intéressé principalement les institutions habituellement commanditaires de formation professionnelle, je constate avec satisfaction que de nouveaux partenaires se joignent au Comité de Pilotage du DPLI.

Je remercie les municipalités de Mana et de Matoury, la Direction Régionale des Affaires Culturelles, l'AGEFIPH, l'AGEFOS PME dont la collaboration nous permet d'étendre notre action à de nouveaux publics.

Ce partenariat plus diversifié va permettre de développer des actions mieux intégrées au quotidien des personnes.

Depuis cinq ans, les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le DPLI tendent à tisser les liens de plus en plus étroit entre la formation et l'expérience, la communauté et l'environnement afin qu'apprendre devienne une démarche quotidienne.

En fait vous savez bien, et vous êtes en tant que professionnels les mieux placés pour le savoir, que tout cela a nécessité et nécessite encore, beaucoup de travail et d'intelligence pour repenser en commun vos activités afin de les ouvrir à de nouvelles coopérations et de nouvelles pratiques.

La manifestation d'aujourd'hui s'inscrit donc comme une nouvelle étape sur le chemin déjà parcouru, en nous donnant l'occasion de réunir non seulement tous les acteurs déjà impliqués dans notre dispositif guyanais mais aussi bon nombre d'autres acteurs, que je remercie en passant d'être présents, et, qui pourront s'y associer pour l'enrichir, pour faire le point sur les pratiques de la formation de base et les envisager sous des angles nouveaux.

Aussi je souhaite que ces trois jours de rencontres ouvrent de nouvelles perspectives de travail et consolident la dynamique de coopération dans laquelle vous êtes déjà engagés.

Je vous remercie de votre attention.

HENRI MASS, Préfet de la Guyane



Jean-Paul Hautecoeur

D'où vient cette rencontre de l'écologie et de la formation de base des adultes? Qu'est ce que cela veut bien dire Éducation écologique dans la vie quotidienne (titre de notre dernière publication dans la collection ALPHA)? Quel rapport avec l'alphabétisation, ou la « lutte contre l'illettrisme » comme on dit en France? Pour tenter de répondre à ces questions, je ferai surtout référence à notre expérience de recherche « ALPHA », menée d'abord au Québec puis à l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation dans les vingt dernières années.

■ **Position**

Contrairement à une approche académique, la liaison éducation - formation de base et écologie est moins théorique qu'empirique; elle découle d'une expérience de recherche avec des groupes de terrain. Cette liaison n'est pas non plus une simple application à l'éducation des adultes de ce nouveau domaine des sciences de l'éducation qu'on appelle «éducation environnementale». Nous sommes partis de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle dans les communautés; nous avons rencontré évidemment les questions de pauvreté et de travail qui nous ont amenés à celles de développement local endogène; ce qui nous a conduits inévitablement aux questions de développement durable et à la recherche d'alternatives aux conceptions productivistes des formations de base.

Une approche écologique de la formation de base est en connivence avec ce qu'on appelait jadis l'éducation populaire. Mais ses prémisses idéologiques sont différentes et, évidemment, le contexte historique a radicalement changé. Alors que l'éducation populaire est devenue aujourd'hui éducation de masse, avant tout contrôlée par les médias et baignée dans l'idéologie post-moderne, une éducation écologique va à l'encontre de la dépendance au marché et de l'adaptation à la « post-modernité ». Mais l'humanisme de l'ancienne éducation populaire n'est pas altéré. Ce qui a changé, ce sont surtout la vision de monde et les stratégies de changement de nos conditions de vie. Si notre approche renouvelée de l'éducation populaire n'est pas neutre, comme l'a inlassablement fait comprendre Paulo Freire, la critique se fait désormais dans le cours de la vie quotidienne plutôt que dans les confrontations politiques.

■ **L'expérience de la recherche ALPHA en trois épisodes**

Dans une première période qui commence au Québec dès la fin des années 70, notre expérience de recherche-action a pour but de faire valoir et faire reconnaître l'alphabétisation des adultes ainsi que les organismes d'éducation populaire qui cherchent à faire l'alphabétisation autrement (que dans les écoles). Les résultats de ces actions militantes se sont avérés contradictoires :

le phénomène d'alphabétisation connaît un grand succès médiatique, le mouvement d'alphabétisation s'accroît remarquablement, le nombre des analphabètes (ou illettrés) augmente dangereusement dans les statistiques, la classe politique s'en mêle ainsi que le monde des affaires et autres corps socio-professionnels influents;

ce faisant, nous avons participé à la création d'une classe de citoyens dévalorisés, soit disant inadaptés, marginalisés, malheureux, déclarés « à risque » et rendus responsables de pertes considérables dans l'économie nationale (cf conférence sur le déficit culturel);

les organismes associatifs d'éducation populaire ne sont pas les vrais gagnants de cette ouverture d'un marché éducatif; ils sont pratiquement annexés au système d'éducation des adultes qui fonctionne en grande partie sur le modèle de la deuxième chance scolaire;

si les résultats socio-pédagogiques de l'alphabétisation sont peu questionnés, ils sont en fait peu reluisants; apprendre à lire et à écrire est plus un bonus psychologique que social (adaptation, emploi, compétence reconnue, promotion sont rarement atteints); une majorité abandonne avant d'avoir incorporé ces apprentissages;

l'alphabétisation devient partie intégrante de la formation de base que les pouvoirs publics imposent progressivement aux personnes sans emploi, aux personnes inscrites à l'aide sociale et à certaines catégories de travailleurs de bas d'échelle;

actuellement, la « littératie » tend à devenir une norme internationale de compétence, sous influence de l'enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture. On parlera bientôt de « illittératie » au lieu d'illettrisme...

Ces faits ne sont pas spécifiques au Canada. Avec des variances, on les observe en France et en Europe.

À cette première période succède une deuxième, critique de la première mais surtout exploratrice d'autres types de pratiques de formation. Si le terme d'écologie n'apparaît pas encore au tournant des années 90, la formation de base redéfinie devient l'objet de nos recherches.

Les principales caractéristiques de cette période sont les suivantes :

le refus d'utiliser l'attribut péjoratif et méprisant « analphabète » et de travailler mentalement dans les cadres institués de l'alphabétisation, soient-ils scolaires, populaires ou industriels;

la redéfinition de la formation de base : la base devient le milieu social et l'environnement culturel dans lequel vivent les gens (leur communauté d'appartenance ou d'identification), généralement des pauvres; leur formation est, au positif, leur capital culturel et leur expérience, estimés selon les valeurs endogènes des personnes et des communautés, et non suivant des normes externes de compétence; les performances linguistiques ne sont pas isolées de l'ensemble culturel où elles sont apprises, utilisées et comprises;

l'intégration des interventions éducatives dans des projets de développement local qui ont pour but l'amélioration des conditions de vie et qui comprennent des objectifs mixtes, économiques, culturels et sociaux;

le changement des pratiques de formation ou d'action culturelle : la formation cherche à s'associer aux initiatives des personnes et des communautés, à tirer meilleur parti des ressources locales et à assurer la liaison avec les réseaux coopératifs existants et autres ressources extérieures compatibles. Les intervenants sont devenus polyvalents, avec entre autres fonctions celle de médiateur interculturel.

Souvent, ce n'est pas dans les cadres existants de l'éducation des adultes que sont menées ces interventions de formation de base dans les communautés. Et ce ne sont pas nécessairement des éducateurs professionnels qui les initient. Elles sont expérimentales, transversales aux traditions éducatives, débordant les limites institutionnelles existantes, et s'exercent en réseaux de services et d'entreprises diverses.

Beaucoup des éléments de l'éducation écologique sont déjà présents dans cette deuxième période :

la valorisation de la culture de l'autre et l'intégration de l'approche éducative dans l'environnement culturel quotidien des gens

le respect des structures sociales des communautés, tout en s'appuyant sur les éléments les mieux formés et les plus démocratiques

la mobilisation et le recyclage des ressources locales dans des initiatives de développement endogène, au moindre coût monétaire

la coopération, l'échange de services, d'information ou de biens dans un filet d'organisations communautaires

l'approche transversale ou globale qui permet de partir des besoins réels des gens, de leurs projets ou leurs désirs plutôt que des catégories institutionnelles ou disciplinaires

la variable éthique de l'intervention culturelle, portée vers la base des ségrégations sociales dans un but de d'équité, de justice et de coopération

j'ajouterai la durée : ces interventions de formation ne peuvent être de courte durée; elles doivent composer avec le temps réel de l'action sociale plus qu'avec celui des normes administratives.

La troisième période est marquée par la Conférence internationale de Hambourg sur l'éducation des adultes (UNESCO, 1997), qui aide à mieux faire la liaison entre le local et le global, entre la formation de base et l'éducation écologique comprise comme une perspective globale pour l'action culturelle. ALPHA¹ était jusqu'à cette conférence confiné dans la région des pays dits industrialisés, avec le projet de développer la coopération Est / Ouest dans le domaine de la formation de base. (Cette expérience de travail dans les pays post-communistes aura beaucoup contribué à renouveler notre compréhension de l'alphabétisation et de la formation de base dans les communautés). La vision écologique imposait d'ouvrir le spectre des nos recherches aux autres régions du monde. ALPHA 2000, partagé entre la région arabe et l'Europe / Amérique du Nord, entre de plain-pied dans ce que tous les chercheurs se sont entendus à nommer éducation écologique.

■ Approche écologique de la formation de base dans les communautés

Dans le titre d'ALPHA 2000, «formation de base» disparaît. Question interculturelle, qui a donné lieu à des échanges lors d'un séminaire.

En anglais, on parle de « adult basic education », de « basic skills learning » dans le domaine professionnel, de « literacy education » dans le domaine linguistique, de « community education »; en français, d'« éducation de base », d'« éducation fondamentale », de « formation de base », d'« alphabétisation », d'« éducation populaire » et d'autres encore; en arabe, éducation de base signifie semble-t-il éducation primaire formelle, alphabétisation veut dire apprendre à lire et à écrire chez les adultes, et formation de base apprentissage professionnel. Il fallait trouver un titre acceptable pour ces trois traditions linguistiques, qui puisse recouvrir la diversité des interventions éducatives représentées. Finalement, c'est Education écologique dans la vie quotidienne qui a prévalu. Pour nous, en français, cela signifie Approche écologique de la formation de base dans les communautés.

Quelles sont les caractéristiques de cette approche renouvelée de l'éducation de base ou communautaire?

D'abord une vision globale du monde, dans laquelle les questions de langue, de culture, de santé, d'économie, d'environnement, de population sont organiquement reliées. Une éducation écologique consiste à apprendre à relier ce qui était séparé, à comprendre les liens entre les

¹ ALPHA : programme de recherche de l'Institut de l'Unesco pour l'éducation de Hambourg .

éléments d'un écosystème vivant. Compréhension intelligible, mais aussi sensible et commune des faits de la vie quotidienne.

L'éducation classique nous a appris à séparer en catégories pour mieux analyser, puis à nous spécialiser dans l'un ou l'autre de ses territoires disciplinaires pour mieux traiter. Cette éducation fonctionne sur le modèle des sciences. Il en est une autre, plus proche de l'art ou de l'imagination sensible, qu'on pratique dans les cultures traditionnelles, et que beaucoup de nos contemporains ont apprise en dehors de l'école. Elle s'exprime sous la forme de métaphores, de poésie, de musique, d'art dramatique, de mythes. Cette voie imaginative de la connaissance est à réanimer pour saisir les ensembles sans séparations mentales arbitraires et sans le recours préalable au savoir encyclopédique.

La vision globale s'applique aussi à la perception du temps. Notre perception ordinaire du temps est ordonnée surtout par nos calendriers de vie professionnelle. Puisque « le temps c'est de l'argent » (sketch de Raymond Devos), il faut le mettre à profit, ne pas le perdre. Voilà une vision anthropophagique, comme la représente avec humour dramatique le dessinateur du Monde Diplomatique Celçuc.

Une perception écologique du temps ne peut être industrielle ni bancaire. Elle apprend à entendre les rythmes divers du vivant, à intuitionner le « grand temps » de l'univers, à saisir notre humble vie dans la continuité des générations. Beaucoup de cultures vénèrent les ancêtres, vivent avec les morts, alors que nos styles de vie individualistes nous éloignent même des vivants. Or, le principe de renouvellement qui nous lie à la chaîne de vie suppose que nous soyons conscients du grand temps. Le principe de responsabilité envers les générations précédentes et les générations futures implique cette ouverture de la perception du temps. Ceci s'apprend normalement hors de l'école et fait partie de la transmission vernaculaire du savoir.

L'ouverture à la grande dimension est accessible à tous, mais à partir d'un contexte particulier, d'une expérience acquise dans une communauté, une culture, une langue, une histoire. C'est ce que nous appelons la formation de base : l'héritage culturel qui forme et informe le monde à partir de sa propre histoire, de son système de valeurs et de ses moyens d'expression. Nous croyons que l'alphabétisation est d'abord une initiation culturelle à la communication avec ses semblables et à l'interprétation du monde, dans le langage de ses proches. Une approche écologique de la formation de base consiste à découvrir son propre capital culturel, à le valoriser, l'enrichir, le partager. J'aimerais citer ici la Déclaration de Hambourg (article 5) :

« Il est indispensable que les démarches adoptées en matière d'éducation des adultes soient fondées sur l'héritage, la culture, les valeurs et le vécu antérieur des intéressés et qu'elles soient conduites de manière à faciliter et à stimuler la participation active et l'expression des citoyens ».

La diversité bio-culturelle est gravement menacée par la mondialisation des marchés et des moyens de communications, par l'urbanisation et les déplacements de populations, etc. Une approche écologique de la formation suppose non seulement l'enracinement culturel des

apprentissages, mais un engagement actif à protéger les héritages culturels menacés et à leur assurer de meilleures conditions de développement. Principe facile à énoncer!

Dans nos pays de paix relative, de droit et de démocratie, ce principe est pourtant mis à dure épreuve depuis longue date par les politiques linguistiques des États, par l'école qui impose à tous une alphabétisation standardisée, par les médias qui vulgarisent une langue unique de communication, par le marché et le droit commercial qui décident de la valeur des biens culturels. On sait que l'UNESCO a fait de la protection de l'héritage culturel de l'humanité son cheval de bataille. Mais cette bataille doit se faire au quotidien et dans le travail de formation.

L'approche écologique, cela va de soi, est inconcevable hors d'une relation explicite de l'homme à son environnement : de la culture à la nature. Notre environnement n'est pas seulement biophysique, il est anthropisé. Il porte presque partout les traces des cultures des communautés qui l'ont habité et des groupes qui l'ont exploité, voire détruit. Les formations culturelles des hommes sont faites des ressources locales empruntées à la nature. À commencer par la cuisine, le vêtement, l'habitat... L'une et l'autre, culture et nature, exigent, pour durer, des rappports réciproques d'échange. Ce que pratiquaient les communautés autochtones avant la révolution industrielle, ce que pratiquent encore les communautés paysannes de par le monde qui n'ont pas été contraintes aux délocalisations ou à l'exil. Ce que tout jardinier biologique a appris et que les villes tardivement sont en train de découvrir. Et ce que nos modes de vie individualistes et consuméristes continuent d'ignorer, aux dépens du reste du monde.

La régénération de notre environnement naturel doit être à la base de notre éducation. Ceci est un impératif catégorique de notre époque, alors que l'eau, l'air et la terre propres deviennent des biens rares, soumis au commerce, tandis que le reste est jeté aux pauvres. C'est le cas aussi pour les règnes animal et végétal. Ces faits sont connus de tous, mais les pratiques quotidiennes continuent le plus souvent de saccager notre environnement vital. Les pratiques d'économie domestique, de culture, de transport, de production, de consommation, de commerce, de travail, de loisirs peuvent être améliorées dans un but de régénération de l'ensemble des ressources qui nous font vivre. Au plus local et au plus quotidien, chez les riches comme chez les pauvres.

En fait, beaucoup des éléments d'un art de vivre écologique sont en pratique dans les cultures populaires : le bricolage, le recyclage, le troc, le partage, l'interdit du gaspillage, etc. Ces savoir-faire sont souvent dévalorisés, méprisés. La formation de base consiste à les réactualiser et à chercher comment améliorer leur efficacité.

■ Une objection

J'aimerais terminer par une réponse à l'objection du risque de marginalisation de ces interventions éducatives écologiques dans nos sociétés de concurrence et d'information.

Qu'est ce qu'une éducation écologique fait de la demande de « littératie » dans le monde de la communication performante? Que fait-t-elle du désir de consommation quand on est marginalisé dans la pauvreté? du besoin de « compétence » reconnue quand on est sans emploi?

Les interventions d'éducation de base dans la vie quotidienne ne sont pas en compétition sur le marché des formations. Elles ont une fonction critique qui peut contaminer les formations dominantes et donc entrer en dialogue avec elles, au mieux les transformer. Elles ont une fonction constructive et réparatrice dans le domaine de la culture et de la valeur d'usage, donc nos marché. Elles occupent une position parallèle compatible avec les systèmes institutionnels de formation, voire complémentaire.

Le droit à l'éducation pour tous suppose que l'alphabétisation aux modes de communication universels soit accessible partout et à tous, et le droit à un travail équitable suppose que les systèmes de formation répondent adéquatement aux besoins du marché du travail. Mais la recherche souvent désespérée d'un art de mieux vivre suppose aussi que les ressources éducatives des collectivités soient mobilisées à ces fins qualitatives, et en priorité dans les zones les plus endommagées.

■ **Déclaration de Persépolis**

Je voulais conclure en faisant référence au Rapport Delors à l'UNESCO et à son expression emblématique, l'éducation durant toute la vie et au coeur la société, qui a inspiré la Conférence internationale de Hambourg. J'ai trouvé mieux, et plus ancien : la Déclaration de Persépolis, à l'issue du Symposium international pour l'alphabétisation qui eut lieu à Persépolis, Iran, en 1975. Je cite (en traduisant de l'anglais) :

«Dans bien des cas, les personnes qui ont été alphabétisées n'ont pas encore acquis, à un degré suffisant, les moyens de devenir conscientes des problèmes des sociétés dans lesquelles elles vivent et de leurs propres problèmes, ni les moyens de les résoudre ou de participer réellement à leur solution....

Des succès ont été atteints quand l'alphabétisation était liée aux exigences fondamentales des humains, allant des besoins vitaux immédiats à la participation effective au changement social.

Des succès ont été atteints quand les programmes d'alphabétisation n'étaient pas limités à apprendre à lire, à écrire et à compter, et quand ils n'étaient pas subordonnés à des besoins de croissance économique où l'homme est absent...

Les approches et les moyens des activités d'alphabétisation devraient être fondés sur les caractéristiques spécifiques de l'environnement, de la personnalité et de l'identité de chaque peuple. Une éducation vraie doit être enracinée dans la culture et la civilisation de chaque peuple, consciente de sa contribution unique à la culture universelle et ouverte à un dialogue fertile avec les autres civilisations ».

Ce que nous appelons aujourd'hui « formation de base écologique », 25 ans après Persépolis, poursuit les mêmes fins que ce qu'on appelait alors l'alphabétisation pour un authentique développement humain. On ajouterait aujourd'hui : pour un développement durable et équitable.

[L'éducation] a pour mission de permettre à tous, sans exception, de faire fructifier tous leurs talents et toutes leurs potentialités de création, ce qui implique pour chacun la capacité de se prendre en charge et de réaliser son projet personnel.

Extrait de L'éducation ou l'utopie nécessaire par Jacques Delors in Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle – 1996

MARDI 30 MAI 2000

Comment réduire le décalage entre l'offre éducative et la demande de formation ?



REDUIRE LE DECALAGE ENTRE L'OFFRE EDUCATIVE ET LES DEMANDES DE FORMATION : C'EST UNE DES PREMIERES QUESTIONS QUE L'ON S'EST POSE LORS DU TRAVAIL PREPARATOIRE A LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF.

C'EST AUSSI UN POINT PARTICULIÈREMENT IMPORTANT DES PROBLÉMATIQUES TRAITÉS PAR L'UNESCO ET C'EST L'OBJET PRINCIPAL DE L'ÉTUDE QUI A REÇU LE PRIX INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN ALPHABÉTISATION EN 1999.

POUR NOUS EN GUYANE, NOUS TENTONS DE REDUIRE CE DECALAGE EN ORIENTANT NOTRE TRAVAIL VERS UNE ECOUTE ATTENTIVE DES ATTENTES DES PERSONNES QUE NOUS RECEVONS. MÊME SI LES PERSONNES, A LEUR ARRIVÉE EN FORMATION, ONT DU MAL A EXPRIMER CE QU'ELLES ATTENDENT DE LEUR APPRENTISSAGE ET CE QU'ELLES FERONT CONCRÈTEMENT AVEC LEURS NOUVELLES CONNAISSANCES, NOUS ESSAYONS DE PRENDRE EN COMPTE LEURS ENVIES, LEURS CENTRES D'INTERETS ET LEUR CONNAISSANCE ET LEUR SAVOIR-FAIRE. NOUS AVONS DONC DÉCIDÉ DE CONSACRER NOTRE DEUXIÈME JOURNÉE D'ÉCHANGE AUX PRATIQUES QUI PERMETTENT DE DONNER TOUTE LA PLACE A L'APPRENANT POUR FAIRE EN SORTE QUE DE LUI PERMETTRE DE DECOUVRIR ET DE FAIRE FRUCTIFIER SON POTENTIEL.

L'ABANDON DU DÉFICIT CULTUREL, SANS POINT D'INTERROGATION.

Jean-Paul Hautecoeur

J'ai choisi d'aborder ce sujet du déficit culturel à partir de mon expérience des questions d'alphabétisation et de formation de base des adultes plutôt que d'une problématique théorique particulière. J'ai choisi aussi de situer ce débat dans l'univers idéologique actuel, en particulier autour de cette notion conquérante de « littératie » qui, vous allez le voir, touche de front les problèmes de déficit et de formation.

■ **La question actuelle du « déficit culturel »**

La question du déficit culturel, qui mène directement à celle de la déficience, est au centre de la problématique de l'alphabétisation et de la formation en général. Cette question est multiple :

- on peut la saisir d'un point de vue théorique, à partir des controverses d'écoles différentes dans les sciences humaines (l'anthropologie, la socio-linguistique, la sociologie, la psychologie cognitive, etc.);*
- on peut la saisir d'un point de vue idéologique, en reliant le diagnostic ou l'interprétation au contexte social et aux fonctions du discours;*
- on peut la découvrir à partir de la parole des gens concernés, de leurs propres perceptions, leurs valeurs et leurs projets (par ex. D. Barton et M. Hamilton : Local Literacies, 1998);*
- on peut la voir d'un point de vue et d'un contexte professionnel particulier, ici celui de la formation de base, de ses questions pratiques locales et nationales, des enjeux des différents acteurs concernés (formateurs, apprenants/stagiaires, administrateurs).*

Mon point de vue sera mélangé, critique du discours dominant, en référence à une approche dite écologique de la formation de base (Éducation écologique dans la vie quotidienne, 2000).

Une approche écologique est fondée sur la diversité culturelle; elle s'attache à découvrir les différences d'histoires et de contextes culturels, à les valoriser, à les faire reconnaître, à chercher

de meilleures conditions de développement pour les cultures appauvries, à les protéger dans les cas de danger. S'il existe des drames socioculturels (dans les domaines de la santé, des relations à la terre, des langues, etc.), ils sont dus le plus souvent à des rapports interculturels de domination, d'exploitation, soit d'une forme ou d'une autre de violence. Et il n'est pas nécessaire de venir en Amazonie pour découvrir des peuples menacés, voire exterminés. La plupart des nations fortes ont fait subir un sort analogue aux cultures régionales et à leurs minorités, pour ne pas parler du sort des populations immigrantes. Dans le monde de l'éducation, les techniques d'acculturation sont légion.

Cette question du déficit culturel est aussi complexe, puisqu'elle comporte des aspects scientifiques, mais aussi économiques, politiques, éthiques.

En Amérique du Nord, les connotations économiques du discours sur la littératie sont devenues dominantes. Les questions sérieuses sont du type : combien faut-il investir dans l'alphabétisation? qu'est-ce que ça rapporte? où cela rapporte le plus? combien risque-t-on de perdre si l'on ne fait rien? Je crois que l'importance de la question du déficit culturel est devenue mondialement une question économique, puisqu'elle est imbriquée dans celle de la compétence du capital humain de chaque pays et des différents secteurs économiques, imbriquée dans celles des coûts et du potentiel concurrentiel de leurs main-d'œuvre. L'intérêt public porté à l'analphabétisme / illettrisme depuis une vingtaine d'années dans nos pays riches est loin d'être indépendant de la mondialisation économique, puisque cet intérêt concerne la valeur comparative du capital humain au plan international, le partage des rôles de l'État et des entreprises dans la formation et l'importance stratégique de la formation pour le marché de la nouvelle économie de l'information et des communications.

Dans la controverse récente des mots clés pour désigner ce secteur de la formation de base – analphabétisme, illettrisme, alphabétisme, alphabétisation, et finalement « littératie » – ce dernier terme emprunté à l'anglais et vulgarisé par l'OCDE (Littératie, Économie et Société, 1995; Littératie et société du savoir, 1997) l'emporte, condamnant tous les autres à l'obsolescence ou à la qualification des pays pauvres. Pourquoi?

Littératie signifie compétence à traiter l'information dans nos pays « info-riches » et par extension dans le monde. Le concept a pris ses distances vis à vis de l'école traditionnelle et de la culture scolaire; l'alphabet est renvoyé à la préhistoire des communications programmées, et l'analphabétisme à la réalité culturelle primitive des peuples qui en sont restés à l'état de nature, à l'agriculture manuelle, à la communication orale. L'alphabétisation est renvoyée dans nos pays à l'histoire de la révolution industrielle (Furet et Ozouf : L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry, 1977). À l'âge post-industriel, l'adaptation technique et idéologique à la post-modernité passe par la littératie. Le mot fonctionne comme un rite de passage à un autre mode de communication. Ses fonctions ont des chances d'être incorporées au mieux quand on est jeune, blanc, anglophone, de classe moyenne, compétitif, ambitieux. Elles deviennent plus douteuses quand on est âgé, jeune décrocheur, pauvre, de couleur, allophone ou sans-emploi. Ne

pas passer le seuil de la littératie, c'est risquer la disqualification dans l'organisation actuelle du travail, la dévaluation des compétences acquises à une autre époque ou en d'autres lieux, le diagnostic d'inadaptation technique et psychologique. La prescription sera évidemment la formation, à laquelle il faudra bien se plier au risque de disqualifications plus graves et même de sanctions. Ne pas se soumettre à la formation pourra, soit être intréprété comme un comportement déviant pathogène, avec risque de criminalité (on souligne souvent qu'une majorité d'incarcérés sont illettrés), soit traduire une difficulté quelconque à se soumettre à la formation, qu'on mettra au compte d'une déficience et qui conduira invariablement aux services sociaux.

La théorie ordinaire du déficit culturel dans la littératie apparaît ainsi comme un fait idéologique déterminant dans nos sociétés dites d'information. On l'explique couramment par le changement technologique, par l'obsolescence rapide des savoirs et savoir-faire, par la compétition sur le marché de l'emploi à l'échelle mondiale, par la croissance énorme du marché de la formation qui exerce une pression de l'offre sur la demande, mais aussi par le changement des politiques passives d'aide sociale en des politiques actives de réinsertion et de développement des ressources humaines. L'alternative est simple : ou bien la formation permanente à fonction d'adaptation, d'intégration et promesse de promotion, ou bien le risque de déqualification, de dévaluation, de marginalisation.

Les théories du déficit culturel s'inscrivent invariablement dans un rapport interculturel de domination, dans l'espace et dans l'histoire. Leur fonction idéologique consiste à dévaloriser la culture de l'autre, puis sa nature, afin de mieux le soumettre. Au plus simple, c'est l'avoir - la richesse - qui fonde le pouvoir de soumettre. Quand les marques symboliques de pouvoir sont incorporées par l'opprimé, les signes de déficit culturel et le destin de la pauvreté s'incrument comme des faits de nature. Et l'on dégringole dans les théories de la déficience, au risque du pire. Le racisme, qui est différence de culture promue à l'état de supériorité naturelle, peut conduire à jusqu'à l'extermination.

■ **Comment devient-on illettré ?**

Revenons à cette notion de littératie, intéressante du fait qu'elle s'efforce elle aussi d'abandonner la théorie du déficit culturel trop explicite dans les notions d'analphabétisme et d'illettrisme. (Ce concept de déficit linguistique est vivement critiqué dans le monde de l'alphabétisation depuis longtemps. Mais il a toujours des adeptes, en France notamment). Une enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes a pour but de mesurer la littératie chez les individus et de comparer les niveaux de littératie de la population active d'un pays à l'autre, dans le « club OCDE ». D'origine américaine, cette enquête appliquée actuellement dans une quinzaine de pays a été mise au point par Statistique Canada en collaboration avec l'OCDE.

Il est dit dans le premier rapport d'enquête que « tous les individus ont des capacités de lecture et d'écriture plus ou moins grandes et qu'il est impossible de fixer une norme unique à cet gard » (Littératie, Économie et Société, p. 3). Les performances des individus sont classées dans un continuum de compétences qui, dans l'enquête, est divisé en 5 catégories. Catégories 1 et 2 : très faibles et faibles capacités, jugées insuffisantes pour les usages ordinaires de communication écrite dans nos sociétés. Catégories 4 et 5 : très bon. La zone 3 demeure douteuse.

Voici ce qu'on dit dans la conclusion de l'enquête :

« Sur le plan des capacités de lecture et d'écriture, on enregistre des déficits non seulement pour les groupes marginaux, mais aussi pour une très grande proportion de la population adulte totale. Plus de la moitié des adultes de certains pays n'ont jamais dépassé les deux niveaux de base ... On doit donc penser à des méthodes pour améliorer les capacités de l'ensemble de la population et également chercher des mesures correctives pour des groupes choisis » (p. 132).

On n'a pas changé grand'chose dans les jugements de déficit culturel (ici linguistique et cognitif) portés par les spécialistes sur les gens ordinaires, si ce n'est des mots. S'il est impossible de fixer théoriquement une norme unique quant aux capacités de base jugées nécessaires puisque les contextes varient, c'est en réalité les milieux de travail qui détermineront les seuils d'acceptabilité. Dans les tests d'accès à l'emploi, on éliminera les candidats situés dans les classes 1 et 2 et l'on pourra envoyer ceux de classe 3 en formation probatoire. Ces mesures psychométriques sont de plus en plus utilisées dans l'industrie et par les pouvoirs publics. L'enquête internationale en question sert à évaluer la main-d'œuvre de chaque pays et à planifier le marché de la formation. Ses indicateurs de compétence linguistique sont devenus dans plusieurs pays des indicateurs officiels.

De mon point de vue, le plus intéressant dans cette enquête ce sont les questions qui interrogent les perceptions que les gens ont de leurs propres capacités dans la vie et dans le milieu de travail. La plupart des gens jugent, contrairement aux experts et aux théories de la société de l'information, ne pas avoir de difficultés dans leurs capacités de lecture et d'écriture et ne considèrent pas que ces capacités limitent leurs possibilités d'emploi.

Alors, ou bien les gens ne perçoivent pas leurs déficits qui sont réels, ce qui conforterait les théories du déficit culturel doublé de déficit psychologique et cognitif (conscience mystifiée); ou bien ils reconnaissent la réalité des processus de communication, qui serait plus complexes que ce que les enquêtes parviennent à mesurer et face auxquels ils seraient à l'aise; ou encore, ils n'ont pas de difficultés parce qu'ils ne sont pas exposés aussi souvent que les enquêtes le simulent aux communications écrites.

J'exclus la première hypothèse, qui est celle des enquêteurs, faisant plus confiance à l'expérience des gens sains d'esprit et à leur bon sens qu'aux constructions des experts dans le domaine culturel. Je souscrirais à la deuxième, qui fait douter de la validité de ces tests pour juger des capacités des gens, et qui voit dans les faits de communication plus que des réactions cognitives à des stimuli décontextualisés. Quant à la troisième, c'est une hypothèse à vérifier dans des

contextes différents de communication. La théorie des sociétés de l'information ne s'applique manifestement pas partout, ni tout le temps, ni pour la majorité des gens qui ont pu développer des compétences de communication transférables, et des capacités de résolution de problèmes dans les cas de difficultés.

Les auteurs de l'enquête ainsi que les promoteurs de formations ne l'entendent évidemment pas ainsi. Voici leur interprétation :

« Habituellement, les adultes dont les capacités de lecture et d'écriture sont faibles ne reconnaissent pas leur problème ... Pour les concepteurs de programmes visant à réduire la dépendance des personnes ayant de faibles capacités envers les autres, ce déni de la réalité comporte des conséquences importantes ». (p. 133)

Ce qui veut dire : les gens ne reconnaissent pas les problèmes que leur attribuent les psychologues et les planificateurs de la main d'œuvre; ils cherchent et trouvent les moyens de réduire la soumission aux communications programmées d'en haut; ils en déjouent les ordres en recréant des moyens de communication conviviaux; ils s'entraident au lieu d'entrer en dépendance envers les autres. « Déni de la réalité », non sûrement pas! Mais refus et détournement de la réalité des modes de communication imposés, oui pour sûr!

Dans cet exemple d'une enquête prestigieuse qui n'a pas fini de faire des dégâts – une autre enquête est en préparation sur les « compétences utiles à la vie » (où l'on pourrait mesurer par exemple les déficits de citoyenneté de certains groupes sociaux) – les diagnostics de déficit sont portés du fait des manipulations suivantes :

les enquêtes sont conçues loin des citoyens et leur sont imposées; identifiées au gouvernement, elles suscitent des réactions de défense et même de rejet;

en situation d'enquête, les individus sont isolés en répondants singuliers, alors que les rapports de communication usuels impliquent souvent des pairs et des communautés;

les épreuves des tests sont fictives, simulant la réalité, émises dans une langue qui n'est pas toujours la langue ordinaire des gens;

les contextes de communication sont inventés et standardisés; dans la vie, les contextes de communication sont distincts et font appel à des codes et des stratégies différentes;

une bonne façon de se sortir d'un dialogue désagréable est de s'abstenir ou de feindre de ne pas comprendre; combien de non-réponses et d'erreurs sont à mettre au compte de ces modes de résistance passive?

Dans la réalité, il n'y a pas une seule solution à un problème de communication; les réponses ne sont pas seulement de type binaire, mais bien plurielles...(Hautecoeur, numéro spécial de la Revue internationale de l'éducation, à paraître).

Cette enquête montre que la réalité de la littératie est idéologiquement prescrite sous influence économique, qu'elle est scientifiquement légitimée, qu'elle est normée à des fins de gestion des

grands nombres et de régulation du marché de la main d'oeuvre. Suivant l'idéologie quantitative qui nous englobe, l'échec est désigné par le terme commercial de « déficit ». Il s'applique à toute forme de transaction, y compris culturelle. L'un des enjeux chauds actuellement de la mondialisation du commerce est bien le traitement de la culture comme un bien économique. Ce à quoi la formation en principe nous prépare : à apprendre à traiter la culture comme une valeur marchande, et à juguler les déficits. Mais nous pouvons en faire autre chose...

L'APPROCHE INTERCULTURELLE : DEPLACER SON REGARD

Anne Flye Sainte Marie,

S'il y a bien une terre où l'approche interculturelle peut d'emblée faire sens, c'est bien cette région, ce département de la Guyane ... avec sa mosaïque de langues, de références culturelles, de croyances nées ici au cœur du continent sud-américain ou venues au fil du temps d'autres terres proches ou lointaines.

Depuis 1997 j'ai eu l'occasion au cours de quelques stages de mettre à l'épreuve des réalités pluriculturelles guyanaises des questionnements auparavant travaillés à partir des réalités sociales de métropole. C'est donc un retour sur le travail de réflexion mené ici au cours de ces quelques actions de formation avec un certain nombre d'acteurs locaux que je tente aujourd'hui : acteurs locaux d'institutions diverses publiques ou privées – agents d'accueil et d'orientation, travailleurs sociaux, formateurs, bénévoles d'associations.. – toutes ces personnes avec lesquelles a été tentée une caractérisation commune de la démarche interculturelle.

L'approche interculturelle n'est pas à considérer comme une théorie, une de plus, venant éclairer en surplomb les réalités de terrain : il s'agit d'une perspective directement nourrie par les pratiques des acteurs de terrain, dans laquelle la réflexion théorique vient relayer, consolider, formaliser les expériences vécues. Et l'approche interculturelle ne vaut, en Guyane comme ailleurs, que si elle s'inscrit dans une navigation et un travail réciproque entre pratiques et réflexion théorique.

■ **La démarche interculturelle**

Il s'agit de cette démarche par laquelle les acteurs de terrain intègrent dans les objectifs spécifiques de leur intervention – d'orientation, d'acquisition des savoirs de base, de remise à niveau, d'insertion, etc. – la prise en compte des réalités sociales et culturelles de leurs publics.

Tentons de préciser d'une part, le sens à donner à cette prise en compte de l'inscription sociale et environnementale des personnes et des groupes concernés par les actions de formation, et d'autre part, les conditions, les modes d'une telle prise en compte : comme professionnels de l'accueil, de la formation ou de l'intervention sociale, nous sommes souvent intellectuellement convaincus de la richesse de la diversité et moralement attachés au respect des cultures différentes de la nôtre, et pourtant, voilà qu'au cœur de notre intervention nous butons sur la culture de l'autre... nous en venons progressivement à ressentir certaines pratiques, certaines façons de penser ou de faire comme des freins, voire des obstacles aux apprentissages proposés... ce qui peut susciter en nous une certaine irritation...

D'où ce besoin régulièrement exprimé de mieux connaître la culture des publics ; le point de départ est là : il y a, semble-t-il, des références à connaître, des habitudes à identifier, nous cherchons à nous informer, à nous documenter, nous questionnons les spécialistes de tel ou tel système culturel, en espérant que peu à peu ces éclairages vont nous permettre de mieux comprendre et de mieux savoir nous y prendre .. pour réussir à contourner l'obstacle... A travers ce travail de découverte, doublé des enseignements de notre expérience directe des publics, des images des différents groupes se construisent pour nous, des indicateurs peu à peu s'installent de façon significative, des caractérisations s'imposent à nous comme centrales, telles ces appréciations portées sur la culture d'un stagiaire par une participante au stage de Kourou : « Ce que je repère : la difficulté d'un comportement individuel, toujours une référence au comportement des parents ou du groupe culturel... le tabou, le silence sur les sentiments individuels... »

Ainsi s'ébauche une connaissance de nos publics, des personnes et des groupes côtoyés.. connaissance qui tend à nous rassurer... Mais s'installe en même temps une impression étrange : plus nous cherchons à le connaître, plus nous avons l'impression que l'autre dans ce qu'il a d'essentiel nous échappe, et que les clefs de compréhension patiemment rassemblées sans nous permettre une meilleure efficacité immédiate de nos interventions nous renvoient à de nouvelles questions.. :

« Ces traits culturels que je pense avoir identifié sont-ils bien liés aux appartenances de la personne ? »

« Ce que je recueille comme éléments sur une culture m'apporte des éléments de compréhension mais est-ce que cela suffit à comprendre le fonctionnement de Ronaldo ? » (stage de Kourou 1998)

Nous découvrons que si la personne est porteuse de références culturelles partagées avec d'autres, sa personnalité propre joue également un rôle, qu'il y a le poids de ses appartenances .. mais aussi les effets de ses conditions de vie, d'habitat, d'insertion socio-économique, et au-delà de ces différentes déterminations .. ce qui résulte de ses choix individuels ... Choix individuels que nous avons tendance à ne pas vouloir reconnaître tant est forte notre image de la culture comme « seconde nature ».

■ **Quel savoir sur les cultures ?**

Nous découvrons peu à peu que peut-être il n'y a pas vraiment de savoir possible sur les cultures.. puisque la démarche de connaissance entreprise me conduit à une découverte progressive de la diversité et des formes culturelles d'un groupe à l'autre, d'une famille à l'autre, d'une personne à l'autre et du caractère variant de ces formes culturelles chez les individus ou au sein des groupes.. plus j'avance dans la connaissance de l'autre, plus je le découvre comme pluriel ... : diversité comme résultat des choix individuels, mais aussi des acculturations réciproques liés aux contacts et aux échanges entre les groupes.. au sein de la société globale...

Autre question qui vient augmenter notre embarras : qu'est-ce qui nous amène à repérer telle ou telle dimension chez l'autre et à l'imputer à l'origine culturelle ? « Ce qui émerge c'est ce qui est pour moi très inhabituel, ce qui comparativement à moi est très spécifique » répondait à cette question une participante d'une formation en 1999. Notre attention à l'autre, le repérage de ses caractéristiques culturelles dépendrait-il ainsi essentiellement du degré d'étrangeté ressenti face à cet autre ?

Mais alors s'impose à nous la question suivante : si c'est à l'aune de nos pratiques propres, des comportements liés à notre personnalité ou à nos groupes d'appartenance, que nous lisons les comportements de l'autre, et mesurons son degré de «différence», que vaut ce savoir sur l'autre que je cherche à construire? A quelle objectivité peut-il prétendre? Que vaut cette notion de différence, considérée comme une donnée objective, incontestable? Pourquoi cette notion n'est-elle quasiment jamais questionnée alors qu'elle apparaît comme étant largement liée à nos propres impressions de surprise, de malaise, de déstabilisation au cœur des rencontres interculturelles? Et si derrière cette notion de différence entre les personnes, ou entre les groupes... il s'agissait de découvrir la variation comme phénomène tout à fait banal et quotidien traversant l'ensemble des pratiques individuelles et collectives, conjuguant entre les personnes et entre les groupes du spécifique mais aussi du semblable... du singulier mais aussi de l'universel... Et si les lignes de partage entre les groupes, ou entre les individus existaient plus comme constructions mentales s'élaborant au sein même de la confrontation à l'autre que comme écarts réels... Et si l'autre était moins le différent de moi que celui qui n'est pas moi.. c'est-à-dire celui qui rompt mon unicité, qui m'empêche de me croire le centre du monde...

C'est à une approche renouvelée de l'altérité que nous invite la démarche interculturelle : il s'agit de se déplacer de la notion de différence comme barrière entre les groupes pour intégrer la notion de variation culturelle comme réalité à la fois interne aux groupes et comme outil de distinction entre les groupes ;. il s'agit de renoncer à vouloir mesurer la différence en fonction de l'intensité de notre ressenti de surprise ou de malaise..

Un premier déplacement de notre regard s'impose ainsi à nous : d'une considération des références culturelles de nos publics comme si elles constituaient les traits caractéristiques d'un peuple qu'il nous faudrait découvrir, à la manière d'un ethnologue... à l'attention aux facettes plurielles de cet autre proche et familier malgré ses spécificités...

Déplacement de cette polarisation sur la culture de l'autre à la prise de conscience de ce qui se joue comme déformation dans mon regard, au cœur même de cette attention à l'autre ... filtre qui m'empêche de découvrir la formule culturelle spécifique à la personne ou à la famille rencontrée. Renoncement à rechercher systématiquement des clefs culturelles de compréhension des comportements. Car ces clefs fonctionnent comme tentatives rassurantes de rationalisation des pratiques qui nous surprennent... pratiques qu'il est plus simple de référer à la culture plutôt qu'à des éléments propres au contexte des personnes rencontrées, à leur histoire individuelle, à leurs choix de sujets libres.

■ **Les écarts culturels**

Voilà la découverte que nous avons à faire : ce ne sont pas les différences, les écarts culturels en eux-mêmes qui empêchent la communication ou qui entravent les apprentissages et les évolutions. Ce qui rend impossible les ouvertures, les évolutions c'est l'absence d'une mise à jour et d'une verbalisation individuelle ou collective de ce qui provoque le décalage, de ce qui perturbe, de ce qui freine la relation ou le changement.

Aucune culture, fut-elle perçue comme très spécifique ou traditionnelle, n'a jamais empêché aucun de ses représentants ni d'apprendre, ni de s'ouvrir à une autre logique culturelle (deux formes de la migration culturelle) : bien sûr ces ouvertures n'ont rien de facile ni d'immédiat.. mais elles sont possibles quand la personne, accompagnée ou non, entreprend un travail réflexif même hésitant, même progressif d'identification de ses héritages et de ses conditionnements, de verbalisation de ses envies, de ses perspectives de prise de distance par rapport aux références familières. Ce qui peut empêcher une personne d'apprendre à être et à penser autrement, c'est l'absence de possibilités d'échange, ou l'impossibilité d'une mise en mots sur ce qui rend si difficile ces transitions qu'en même temps on peut souhaiter et redouter.

Nous découvrons que notre intervention de formateur, ou notre accompagnement éducatif, social ne vise pas le changement de la personne, mais l'identification, l'objectivation par celle-ci de ce qui fait obstacle, de ce qui constitue un écart à dépasser, un fossé à franchir vers une possible évolution à vivre ou pour une ouverture recherchée vers d'autres façons de penser, de dire, de croire. Nous ne sommes pas là pour piloter les évolutions de nos publics, seulement pour les aider à négocier leur propre parcours, dans une sorte de co-pilotage, en favorisant la compréhension et l'explicitation par les personnes de ce qui se joue pour elles et en elles. Nous pouvons faciliter cette compréhension/explicitation par l'établissement de conditions favorables : écoute bienveillante dans les relations duelles, installation d'un climat positif au sein du groupe jouant ainsi un rôle de contenant de l'expression.

■ **La découverte des jeux identitaires**

Spontanément nous percevons la personne comme enserrée dans ses diverses appartenances – ethnique, nationale, religieuse... – , nous nous installons volontiers dans des représentations relativement stables et cohérentes : « c'est un amérindien, c'est un bushinège, c'est un métropolitain.. » Avec la mise à jour des dimensions à la fois paradoxales et évolutives des cultures, c'est cette perception fréquente de l'identité comme figée autour des dimensions ethno-culturelles qui se trouve questionnée, au profit d'une compréhension des identités comme constructions, reconstructions permanentes à partir d'enjeux à la fois de fidélité aux héritages reçus, de définition de ses propres perspectives, et de reconnaissance par l'entourage social de ce qu'on est, de ce à quoi on tient.

Il nous est facile de reconnaître pour nous-même le jeu complexe et mouvant de nos appartenances et de nos affiliations ; au nom de quoi ne pourrions nous pas reconnaître également le caractère ouvert et incertain des repositionnements identitaires – individuels ou collectifs – concernant nos publics ? C'est ici l'affirmation du questionnement nécessaire des images rassurantes forgées sur nos publics et désignations identitaires verrouillées de notre côté ou de la part des personnes elles-mêmes : quand une personne s'affirme comme haïtien, dois-je entendre que cette seule caractérisation suffit à la définir, ou dois-je comprendre que cette référence à son origine a d'autres fonctions : d'affiliation symbolique en particulier, mais aussi de différenciation sociale.. La personne ne dit pas tant ce qu'elle est qu'elle évoque une dimension particulièrement significative par rapport au contexte, à l'environnement social. Elle ne renvoie pas au groupe des haïtiens comme groupe homogène, mais comme ensemble d'individus ayant besoin de se démarquer de leur environnement social.

■ **Quelle compétence interculturelle ?**

Après la définition de ce «savoir-penser » interculturel lié à une approche plus nuancée, plus ouverte des cultures et des identités de nos publics, reste à repérer les attitudes qui contribuent à un « savoir-agir » interculturel : c'est ce que nous avons tenté avec les participants aux différentes formations assurées ici.

Ces attitudes de décentration, de compréhension empathique, de « mise en suspens » des interprétations rapides par le culturel, de neutralisation des catégorisations hâtives et des effets pervers de telles catégorisations, de négociation avec les perspectives de l'autre, constituent le socle des compétences du formateur, de l'intervenant social :

➤ *à la fois dans le domaine de la médiation interculturelle (qui consiste à préparer les personnes et les groupes en vue d'une ouverture accrue aux autres groupes)*

➤ *et dans le domaine de la médiation culturelle (celle qui consiste à accompagner les personnes dans leur accès à de nouvelles logiques culturelles, dans leurs évolutions, dans leurs repositionnements identitaires).*

La médiation interculturelle amènera le formateur à proposer des formes d'entraînement spécifique aux situations de communication et à travailler avec ses publics la verbalisation, l'explicitation réciproque des écarts ressentis (installation d'habitudes de méta-communication). La compétence de médiation culturelle, quant à elle résidera dans la capacité du formateur, de l'intervenant social à accompagner, soutenir, étayer puis désétayer les nécessaires transitions intellectuelles et identitaires des personnes, en les aidant à changer sans se renier, s'ouvrir tout en se reliant...travail de guidance, d'accompagnement à la réflexion et à la mise en mots des transitions vécues.

De telles compétences méritent d'être identifiées et travaillées en formation mais essentiellement à partir de l'exploration réflexive des situations vécues par le formateur, dans la gestion des confrontations interculturelles et l'accompagnement des évolutions individuelles. C'est ainsi que peut s'installer une navigation entre pratique et travail réflexif : les attitudes évoquées précédemment s'avérant souvent avoir fonctionné dans les situations professionnelles sans avoir été identifiées comme telles, et à l'inverse des situations gérées de façon problématique ayant pu a posteriori faire l'objet d'une investigation réflexive : l'identification des différents points critiques, ainsi que le repérage par le professionnel des écarts entre les objectifs affirmés (théorie « professée ») et l'action réellement mise en œuvre (théorie « pratiquée ») lui permet ainsi une identification plus précise des conditions d'une intervention pertinente.

La compétence interculturelle se construit au cœur de nos interventions : C'est ainsi la compétence en acte, le « savoir caché dans l'agir professionnel », qui mérite d'être explorés pour la définition et la mise en œuvre par les professionnels de « bonnes pratiques » dans ce domaine de l'interculturel. D'où l'importance de dispositifs institués au cœur de nos institutions respectives autour de l'analyse des pratiques, par l'échange ou par l'écriture. La compétence interculturelle suppose probablement ce travail régulier au cœur des pratiques de questionnement et de réflexion sur ce qui est à l'œuvre au quotidien chez nos publics, et entre eux et nous. Il s'agit d'un travail permanent de relativisation des impressions immédiates et des évidences spontanées qui suppose une action dans la durée, par exemple à travers des espaces/temps réguliers institués au sein des équipes et permettant avec l'aide éventuelle de personnes-ressources des modes d'observation réflexive et de théorisation des pratiques de terrain autour de ces enjeux interculturels.



LA GUIDANCE PEDAGOGIQUE PERSONNALISEE : DEVELOPPER SES CAPACITES D'ECOUTE

Elisabeth PERRY

C'est un grand honneur pour moi d'être ici et de m'adresser ainsi à vous, même si je ne suis pas très sûre d'être la mieux placée pour parler de ce que vous connaissez mieux que moi. Comment parler de ce que vous vivez, de ce que vous créez au quotidien ?

Je suis invitée dans ce pays que j'aime depuis si longtemps. Depuis des années, sans aucune prétention, j'essaye de mettre mes compétences au service du dispositif DPLI et de ses intervenants. L'accompagnement que je propose est essentiellement technique et méthodologique car je ne saurais et je ne voudrais pas me mêler de définir un contenu qui ne peut être déterminé que par les personnes qui vivent ici. Une compétence technique doit être au service des acteurs pour les soutenir dans leur action. Dans le cadre du DPLI, je suis intervenue essentiellement pour accompagner les acteurs en les aidant notamment à mettre à jour et à relativiser leurs propres grilles de lecture pour mieux accueillir l'autre.

Aussi aimerais-je, en premier lieu, rendre hommage aux personnes – salariées, bénévoles -, aux institutions, aux associations et aux organismes qui, chaque jour, ont œuvré et œuvrent au quotidien pour le développement de ce pays et des personnes qui y vivent. Le DPLI tente ainsi au quotidien de répondre au mieux aux besoins du public, grâce aussi à une aptitude à se questionner et à se remettre en cause.

En premier lieu, je souhaiterais souligner combien le DPLI Guyane me semble être une avancée, une révolution subtile en matière de formation et d'éducation, à travers l'affirmation de plusieurs principes reposant notamment sur une volonté de:

- *situer l'apprentissage du français et des savoirs associés, c'est à dire des éléments liés à la scolarisation, non plus comme un passage obligé, voire obligatoire, pour une formation mais comme l'apprentissage d'une langue inter- communautaire, support à la communication et à l'échange,*

- *placer la personne et les communautés au cœur et au centre du dispositif à travers une adaptation des contenus et des modalités de formation au plus proche des besoins des publics,*
- *concevoir la formation et l'éducation comme un support de développement au service des hommes, de leurs communautés d'appartenance et de leur environnement,*
- *considérer la personne, non pas au regard de ce qui lui manque, mais au regard de ce qu'elle est, de ce qu'elle sait, de ce qu'elle veut, de ce qu'elle fait...*

Le DPLI est une tentative réussie d'opérationnaliser et de concrétiser ces principes éducatifs, basés sur le respect de ses destinataires, tout en proposant un dispositif éducatif cohérent et évolutif. Le français est ainsi appréhendé dans sa vitalité, dans sa capacité à relier les hommes et les communautés, dans leur souci et leur désir de communiquer et de coopérer., langue vivante, langue d'échange, langue de partage, langue inter- communautaire,...

L'enseignement du français s'inscrit ici dans un désir de relier, de rassembler, de favoriser les échanges inter-communautaires, dans le respect des hommes et de leurs besoins, non comme langue imposée mais comme une langue partagée et choisie.

Formation ou éducation ?

Laissez-moi préférer celui d'éducation. La formation résonne trop souvent comme une prétention à former, à travers une finalité et des buts extérieurs à l'individu et aux communautés humaines. La formation a souvent eu l'ambition de "former" les hommes, c'est à dire de "leur donner une forme", celle attendue par un système lié essentiellement à l'économie, tout en leur attribuant une place assignée dans celui-ci. Et de ce fait, elle tend à traiter l'homme comme un objet et à lui assigner une place pré- déterminée, à plus forte raison si celui-ci est dit de "bas niveau de qualification", autrement dit ayant peu de pouvoir d'action sur le monde. La formation me semble trop préoccupée d'elle-même et de ses buts, trop souvent orientée seulement vers l'avenir, faisant peu de cas du passé, de l'expérience, du vécu et du présent.. Elle est, de ce fait, parfois coupée des personnes qu'elle prétend former. Tout cela constitue aussi une limite à sa portée, je crois !

L'éducation a une visée plus large, une ambition qui me semble plus noble, plus ouverte sur le monde, sur sa diversité, sur sa richesse, sur ses transformations. Elle rend les hommes plus responsables et aussi plus libres. Elle ne peut que s'inscrire dans le respect des personnes, des peuples, de leurs cultures et de leurs savoirs. Elle s'inscrit sur une prise en compte du passé, du présent et de l'avenir en faisant la part première à l'homme et à ses capacités d'évolution, d'apprentissage et de transformation. L'éducation, telle que je la conçois, se veut au service des personnes et des peuples. Elle est au service du développement des hommes, comme source d'un enrichissement plus profond et durable.

Elle vise à donner à la personne, à sa communauté, des moyens nouveaux pour l'aider à construire son monde à venir, dans le respect de ce qu'elles sont et de ce qu'elles savent déjà. Elle prend appui sur le passé, sur l'expérience, sur le savoir, sur l'histoire, sur la culture de ceux qu'elle accompagne et stimule. Elle ouvre sur le présent en participant au développement de leur capacité à agir, mais aussi à être critique de façon constructive. Elle construit l'avenir. L'éducation place l'homme au cœur de ses dispositifs. Les situations d'apprentissage proposent un élargissement des connaissances. L'homme doit en ressortir plus fort et plus libre, libre de choisir et d'agir.

Elle concerne le passé en valorisant ce que la personne ou les communautés savent et font, le présent en stimulant l'actualisation d'un potentiel, à travers la mise à jour de nouveaux savoirs et de nouvelles capacités, l'avenir en orientant ces acquis vers de nouveaux champs. Elle se veut au service D'une personne, d'une communauté, d'une région, d'un pays pour lui garantir son développement au mieux de ses possibilités.

L'éducation ne peut se faire sans une réelle participation des hommes et des femmes qu'elle concerne. Elle défend un principe d'écologie qui renvoie en premier lieu à une notion de respect, respect de ce que l'autre est, de ce qu'il sait, de ce qu'il veut, de ce qu'il fait. L'éducation commence avec ce respect. "Respecter, c'est aussi penser que l'on peut apprendre quelque chose de lui". Elle repose aussi sur une attention à l'accompagner dans ses apprentissages en créant les environnements les plus propices à son développement. Accompagner quelqu'un, c'est d'abord le rejoindre là où il est, c'est d'abord comprendre ce qu'il comprend, c'est cheminer avec lui, à ses côtés, en le soutenant dans ses apprentissages et ses objectifs. C'est pourquoi, aucune éducation véritable ne peut se faire sans une écoute et un respect premier de ce qu'est l'autre.

L'éducation est un chemin démocratique qui, selon moi, s'inscrit dans une aptitude au dialogue et non un dictat se définissant pas un simple monologue. Et ce dialogue n'est possible que dans la rencontre avec l'autre, dans ce qu'il a de semblable mais aussi de différent. C'est pourquoi un dispositif d'apprentissage ne peut reposer en préalable que sur une connaissance réelle des personnes qu'il souhaite accompagner. Cela demande aux acteurs impliqués une aptitude à écouter et à s'informer. Et tout commence par une capacité à suspendre ce que l'on sait ou croit savoir pour entendre et connaître l'apprenant et le groupe d'apprenant dans leur réalité.

Ainsi, en préparant cette intervention, intitulée initialement "la guidance pédagogique personnalisée : l'écoute de la personne", j'ai préféré en inverser la proposition " l'écoute de la personne : la guidance pédagogique personnalisée" pour donner la priorité à la démarche d'écoute et secondairement à la technique.

En fait, c'est bien ainsi que je procède et qu'il me semble être nécessaire de procéder : écouter l'autre, tout d'abord, pour mieux le guider, l'accompagner au plus proche de sa réalité, de ses besoins, pour construire les situations d'apprentissages les plus appropriées et le guider dans l'acquisition de nouveaux savoirs, fruits de nouvelles interactions avec le monde environnant.

S'informer sur ce qu'il fait, sur ce qu'il comprend, sur ce qu'il veut pour l'accompagner pédagogiquement au mieux, voilà l'objectif premier de l'écoute. Et chaque apprenant est différent, tant dans sa réalité que dans ses processus d'apprentissage et il s'agit bien de ne pas perdre cette diversité et cette richesse en ayant une vision par trop globale ou stéréotypée du public ou des publics.

S'informer pour guider la personne sur un plan pédagogique, tel serait le thème de notre échange : Comment et pourquoi s'informer ? Sur quoi s'informer ?

S'informer, guider la personne dans ses apprentissages, à travers des situations et des contenus choisis et adaptés à ses besoins, tels sont le sens, l'orientation d'une guidance ou d'un accompagnement personnalisé.

Tout commence par l'écoute, ce qui suppose, outre des qualités relationnelles et techniques, une attitude intérieure, une ouverture à l'autre, une curiosité pour ce qu'il est ou sait, à travers une attention permanente à ce qu'il a de semblable à soi, mais aussi et surtout de différent. Pour cela, il convient de renoncer à savoir pour lui, renoncer à plaquer ses propres modèles, ses propres évidences, ses propres visions du monde. Il s'agit de l'accueillir en soi sans jugement et, avec simplicité, de s'informer de lui au mieux, de son vécu, de ses savoirs et savoir-faire. Cela passe donc par une écoute véritable et aussi par une aide à l'explicitation de son expérience et de ses processus de pensée.

L'écoute est avant tout une ouverture à l'autre, liée à une capacité à l'accueillir sans jugement, sans a priori. Cela suppose aussi d'être curieux de lui, de sa culture, de sa vie, de son expérience.

L'écoute constitue bien la pierre d'angle d'une démarche de guidance et d'accompagnement personnalisé. Elle la détermine et la soutient.

Elle suppose d'être, avant tout, en relation avec la personne ou le groupe avec lesquels l'enseignant, le formateur dialoguent, d'avoir le projet de s'informer., de construire des situations d'apprentissages susceptibles de les enrichir et, à partir de là de les accompagner.

Techniquement, bien sûr, l'écoute n'est pas quelque chose d'évident, elle s'apprend et se développe.

Mais, un proverbe amérindien précise avec justesse :

*" Il est nécessaire de s'arrêter pour écouter
écouter pour entendre
entendre pour comprendre"*

soulignant aussi avec sagesse les quatre temps indispensables à une véritable écoute et une compréhension de l'autre, quatre temps à respecter, à marquer, quatre temps à rythmer pour prendre du recul, pour s'ouvrir à l'autre, pour apprendre à le connaître :

- *s'arrêter,*
- *écouter,*
- *entendre,*
- *comprendre.*

Quatre étapes pour comprendre ! Ces temps ne sont pas simultanés mais ils se succèdent pour permettre une approche respectueuse de la personne et éviter ainsi, au maximum, une volonté de comprendre trop rapide, accentuant le risque de projeter sur elle sa vision du monde et ses propres modèles.

Contrairement à ce que l'on voudrait souvent, "comprendre" est la dernière phase, ce qui suppose une capacité à prendre du recul, de la distance et à mettre en relation les informations recueillies. Elle implique de se méfier d'une urgence à comprendre, à se saisir de l'autre, à interpréter son vécu en fonction de ses propres repères ou explications du monde. Comprendre demande prudence et précaution, sa qualité intrinsèque dépend en fait de la qualité et du respect des trois premiers temps.

L'écoute exige ainsi un certain nombre de conditions intérieures :

- *être en relation avec l'autre et avoir une attention à lui,*
- *être dans un état d'ouverture et d'accueil,*
- *avoir de la curiosité et le désir de connaître,*
- *ressentir un intérêt véritable et sincère.*

tout en se gardant d'interpréter sans plaquer ses propres évidences, ses propres façons de penser ou de regarder mais en restant ouvert et attentif.

Ecouter, s'informer s'appuient sur :

- *un accueil de l'autre en soi, une ouverture à ce qu'il est, à ce qu'il fait, à ce qu'il sait*
- *un arrêt, une suspension du jugement;*
- *une suspension du savoir et surtout de la prétention de savoir pour lui,*
- *une capacité à sentir, à ressentir, à se laisser imprégner, voire impressionner,*
- *une suspension du sentiment d'évidence pour s'ouvrir à l'autre et créer les conditions d'une rencontre et d'un échange véritable,*
- *un temps "d'insavoir et d'impouvoir" pendant lequel l'autre peut prendre sa place.*

L'enjeu de la formation n'est pas tant le savoir, mais bien le droit à la parole. Conduire la personne ou le groupe à l'expression de ce qu'ils font, de ce qu'ils savent pour mieux les guider vers des apprentissages, des savoirs nouveaux, comme autant d'enrichissements et de possibilités de développement. Une guidance personnalisée, c'est-à-dire réellement adaptée à la personne suppose une démarche permanente d'information sur les processus d'apprentissage mis en jeu par la personne accompagnée. Aussi, se former à l'écoute et aux techniques d'entretien, notamment à l'entretien d'explicitation est-il un soutien précieux et indispensable pour celui qui veut accompagner.

Le travail de l'enseignant n'est pas de transmettre mais de créer et de garantir les conditions de l'apprendre, sur un plan technique, relationnel ou social. Et cela suppose de mettre à jour ce que les personnes savent ou comprennent et comment elles le font précisément. L'information recueillie va déterminer de fait l'accompagnement qui pourra alors s'adapter au mieux aux besoins spécifiques de l'apprenant, grâce à une meilleure connaissance de l'apprenant, de ses stratégies d'apprentissage, de ses acquis.

Cela suppose aussi une capacité à faire le vide en soi pour accueillir l'autre et les autres et pour laisser s'installer un espace de dialogue et d'échange.

Il ne s'agit pas tant de savoir pourquoi les personnes ont procédé ainsi mais bien comment précisément elles procèdent en situation de communication ou d'apprentissage. Pour cela, les techniques d'aide à l'explicitation sont précieuses aux formateurs ou enseignants².

Boris Cyrulnik précise que "l'apprentissage dépend de deux facteurs : le stress", c'est-à-dire par l'exigence qui nous est faite de nous adapter en permanence à des situations nouvelles, "et le couple", par la rencontre avec l'autre à la fois semblable et différent. Cette rencontre, liée à une exigence d'adaptation, crée de nouvelles possibilités, comme autant d'espaces créatifs à cultiver pour des apprentissages.

L'écoute active est l'entrée dans ce dialogue et la prémisse de toute situation d'apprentissage. Elle permet une meilleure information, une connaissance et l'adaptation des situations d'apprentissages à la réalité de chaque apprenant.

Dans le DPLI, il s'agit notamment de repérer les situations de communication rencontrées par la personne et de la confronter seule ou en groupe à de nouveaux contextes, plus larges, plus diversifiés. L'apprentissage vise à lui donner de plus grands moyens de communication et à élargir son univers, pas à le rétrécir. L'information et l'écoute sont alors primordiales. Mais, tout cela s'apprend et se développe !

² "L'entretien d'explicitation" P. Vermersch Ed ESF, Paris 1994

"Les pratiques de l'entretien d'explicitation" Collectif sous ma direction de M. MAUREL et de P. VERMERSCH ESF, Paris, 1997

Il s'agit de développer une écoute avec ses cinq sens, une écoute avec son intelligence, sa sensibilité, avec son corps, c'est-à-dire prenant en compte de ce qui est communiquer verbalement et non verbalement, Ecouter, s'informer, c'est aussi être persuadée que l'autre a quelque chose à m'apprendre, surtout sur lui-même et sur sa culture.

Eduquer, former demandent donc avant tout de prendre le temps d'écouter, de regarder, d'ouvrir un espace en soi pour accueillir la personne ou le groupe, de leur permettre d'exprimer ce qu'ils savent, ce qu'ils veulent, ce qu'ils font.

Il importe de lâcher l'envie de comprendre trop vite car cela conduit le plus souvent à ne pas ou à mal s'informer. Il ne s'agit pas de faire la preuve de son intelligence en comprenant et ainsi d'enfermer rapidement l'autre dans ses propres schémas ou ses propres catégories de pensées. S'informer simplement pour entendre l'autre dans sa réalité et confronter nos repères, nos évidences, nos savoirs à celui des autres pour le guider vers des apprentissages partagés. L'enseignement doit être un enrichissement non une mutilation, il doit apporter quelque chose de nouveau et enrichir.

Enseigner le français dans le cadre du DPLI, c'est conduire l'apprenant à mieux communiquer avec les autres quand et de la manière dont il le souhaite. L'apprentissage du français comme un plus ! Cela suppose de connaître la personne, sa communauté, ses besoins, son projet d'apprentissage, c'est-à-dire ce qui les motive et les soutient pour apprendre. Cela demande de construire des situations d'apprentissage qui stimulent l'apprentissage et la communication, tout en respectant ce que les apprenants savent aussi. L'apprentissage du français doit enrichir la personne et non l'appauvrir ou la couper de sa culture. Il doit s'inscrire dans un espace partagé d'échanges et de communication inter- culturels, pour honorer cette noble prétention à être une langue inter-communautaire.

Le DPLI s'est doté des outils nécessaires pour garantir cet environnement, propice au développement de l'apprentissage, à travers le plan de formation mis en place, une réflexion des équipes, des travaux communs et un fonctionnement en réseau. Il s'inscrit lui même dans une démarche d'évaluation et de questionnement de ses pratiques.

La Guyane est une terre riche de ses peuples et de ses cultures, l'éducation y est un enjeu et un défi magnifique car elle est l'occasion d'une réflexion importante pour garantir que celle-ci soit un facteur de développement respectueux des personnes et des communautés. Le DPLI tente cette réflexion et ses acteurs ont compris que l'apprentissage du français doit se faire comme l'apprentissage d'une langue vivante, à travers une approche avant tout communicative. Ils cherchent à créer des supports et des environnements d'apprentissage assurant le développement de compétences à communiquer en français, dans des contextes réels diversifiés.

Guider l'autre dans ses apprentissages, c'est aussi répondre aux questions "qui je suis ? ". "quels sont mes références culturelles ? ". Notre culture est opaque tant que nous ne la confrontons pas à celle des autres. Rien n'est moins évident que l'évidence ! L'accompagnement de quelqu'un, à plus forte raison s'il n'a pas la même culture, la même histoire, le même cheminement que le sien demande une ouverture à l'autre et, par-là même, une ouverture à soi, à sa propre culture et à ce que l'on est.

La formation de base commence avec cet espace ouvert, espace où le dialogue et l'échange peuvent avoir lieu, temps d'information et de connaissance. C'est avant tout un temps de silence où l'enseignant doit se taire, doit faire taire un moment ses références pour entendre l'autre. C'est par cette écoute active et réceptive, que la personne peut s'exprimer, se dire et s'entendre.

C'est par un accompagnement à l'explicitation de son expérience, de son vécu et de sa pratique que le formateur peut mieux appréhender la réalité de la personne qu'il guide en apprentissage. Plus l'information initiale et en cours d'apprentissage sera riche, plus il sera à même d'adapter les contenus et d'accompagner l'apprentissage de façon personnalisée, c'est-à-dire tenant compte du système de référence, d'action et de représentation de son élève..

S'informer sur ce que la personne est, peut, veut ou sait, construire les situations d'apprentissage les plus appropriées, choisir les contextes adaptés, négocier les contenus, accompagner l'apprentissage, évaluer les acquis et réorienter autant d'étapes d'une guidance pédagogique personnalisée.

Ecouter ce que la personne sait ou fait en situation, c'est lui laisser prendre place en nous, c'est l'amener à expliciter ce qu'elle fait ou ce qu'elle comprend ou sait.

La qualité de l'enseignement dépend bien de ce temps d'information, de ce temps de rencontre essentielle, demandant une suspension du savoir et du pouvoir, " alors l'autre peut se dire et être entendu.

Le travail de l'enseignant commence donc par ce temps initial d'information et d'écoute, avec cette rencontre qui fait d'abord une place à l'apprenant, visant à prendre appui d'abord sur ce qu'il sait et sur ce qu'il est individuellement et collectivement. Techniquement, cela s'apprend car ce n'est pas immédiat.

Il ne s'agit pas tant pour le formateur de transmettre des savoirs que de construire le meilleur environnement, de choisir les situations, de garantir les conditions pour s'assurer que la formation soit un support véritable de développement. Et, le DPLI souhaite que la formation soit et reste un espace fertile et fécond pour chacun et pour tous. C'est pourquoi une réflexion et un travail en réseau sont menés, soutenus par un plan de formation des acteurs approprié (notamment une formation à l'écoute et à la guidance pédagogique personnalisée).

L'enseignant apprend ainsi progressivement et en permanence à :

- *s'informer pour connaître la personne, son environnement personnel et culturel et l'aider à s'informer sur ses propres références,*
- *choisir et définir les situations d'apprentissage qui vont le faire progresser,*
- *créer et susciter l'utilisation des acquis dans des situations de communication diverses,*
- *accompagner et guider les apprentissages de façon personnalisée grâce à une meilleure connaissance,*
- *évaluer les effets produits par l'apprentissage,*
- *réorienter et relancer l'apprentissage si nécessaire.*

Et je sais que l'ensemble des acteurs du DPLI souhaitent que cet environnement soit le plus riche et le plus vivant possible. Conscients de la richesse culturelle, du potentiel et des savoirs des publics qu'ils accompagnent pédagogiquement, ils les considèrent comme acteurs de leur apprentissage et partenaires dans le dispositif. Leur travail consiste en premier lieu à construire des situations d'apprentissage et en faciliter l'accès pédagogique.

LE DPLI a pour ambition de respecter un certain nombre de conditions pour que l'apprentissage du français soit un facteur de développement. Le contenu pédagogique de cet environnement se définit dans une approche inter-culturelle, possible grâce à une rencontre respectueuse de chacun. C'est cette rencontre qui rend possible le dialogue et l'échange entre celui qui propose, qui crée les situations et celui qui apprend, qui utilise ces situations. Ce ne peut être un monologue tenu par celui qui prétend savoir. L'éducation vise à créer et à maintenir les conditions de l'apprentissage, tout en s'adaptant au mieux aux besoins, aux possibilités et aux potentialités de celui qui apprend. Aucune formation ne peut se faire sans une adhésion de la personne à ce qu'on lui propose. Apporter un soutien technique, proposer des supports, des situations d'apprentissage adaptés à sa réalité présente et à venir, c'est permettre à la personne de prendre appui sur ces savoirs, sur ses repères, sur ses acquis et la stimuler, la soutenir dans des apprentissages nouveaux. La rencontre d'enseignement n'est possible que si elle se situe d'emblée dans une perspective d'échanges acceptés et souhaités de part et d'autre, c'est-à-dire qu'elle repose sur une communication "égalitaire", "équitable" et "réciproque". Et cette Rencontre là crée et engendre le monde !

Toute approche pédagogique tout dispositif, toute méthode ne sont rien sans la qualité des personnes qui les développent et la mise à jour des principes au nom desquels elles le font. Le DPLI est dans une attitude permanente de recherche critique, de questionnement et c'est ce qui en fait sa qualité. Questionner les pratiques développées permet d'éviter les certitudes qui écrasent les individus sous des systèmes trop bien pensés.

En conclusion, avant de me taire et de faire silence pour permettre l'échange à partir de vos propres remarques, réflexions, points de vue ou question, j'aimerais rappeler que :

"L'outil (ou un environnement pédagogique) est à l'apprenant ou à l'enseignant ce que l'outil est à l'artisan. Il occupe à la fois cette place noble d'être le prolongement de l'intelligence de son utilisateur et celle plus modeste de n'être qu'un moyen au service d'une finalité qui se situe toujours en dehors de lui, à savoir au cœur de la personne enseignée, dans la recherche d'une transformation qu'il sert"³ .

³ Elisabeth PERRY Actualités de la Formation permanente, Centre INFFO, mai 93

... si les femmes n'obtiennent pas le type d'alphabétisation qu'elles veulent, elles abandonnent ou font pression sur la formatrice pour qu'elle se concentre sur ce qui leur convient. [...] Toutes ne souhaitent pas écrire sur leur vie et certaines préfèrent peut-être, effectivement, apprendre à tenir des comptes. *Les cours d'alphabétisation devraient s'appuyer sur les centres d'intérêt des femmes et sur la compréhension du contexte local, non sur un stéréotype de la femme analphabète.*

Extrait de l'article Alphabétisation des femmes : un B.A.-BA à revoir de Anna Robinson-Pant, lauréate du prix international 1999 de l'Unesco pour la recherche en alphabétisation in *Courrier de l'Unesco* – Octobre 1999

MERCREDI 31 MAI 2000

Comment faire de la formation une démarche quotidienne ?



Réinscrire les apprentissages dans la dimension personnelle, culturelle et environnementale des personnes en formation est un des principes structurants de l'action du DPLI Guyane.

En effet lire, écrire, parler une nouvelle langue sont des actes qui doivent prendre du sens dans le quotidien des personnes en apprentissage car tout ne peut être acquis dans la situation de formation.

Lier vie quotidienne et apprentissages est donc un axe essentiel de notre travail afin que les nouvelles connaissances acquises en formation trouvent résonance et utilité hors des murs du centre de formation.

Au travers du concept d'éducation tout au long de la vie, l'UNESCO nous ouvre des pistes de réflexions pour faire que la formation devienne une démarche quotidienne.



Jean-Paul Hautecoeur

L'éducation tout au long de la vie est le concept clé du rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21^e siècle, connu sous le nom de Rapport Delors (L'éducation – un trésor est caché dedans, 1996). C'est aussi la perspective globale dans laquelle s'inscrit la Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, à l'issue de la Ve Conférence internationale sur l'éducation des adultes (UNESCO, 1997). J'essaierai d'explicitier cette notion d'éducation tout au long de la vie qui permet de renouveler la compréhension de la formation des adultes et de donner une nouvelle impulsion à l'éducation qu'on appelle non-formelle.

■ **Une vision renouvelée de l'éducation des adultes**

L'éducation tout au long de la vie est d'abord une vision globale, ou systémique, de l'ensemble des prestations d'éducation s'adressant aux jeunes et aux adultes. Il n'y a plus vraiment de coupure entre ce qu'on appelait la formation initiale des jeunes et la formation des adultes, ou formation continue. Il n'y a plus de continuité linéaire entre l'éducation scolaire et les différentes formules de formation des adultes. On parle par exemple de parcours individualisés de formation, qui regroupent des séquences d'apprentissage branchées aux différents contextes de vie et de travail et qui peuvent inclure des formations de base, comme l'alphabétisation ou l'apprentissage de langues secondes. Cette vision systémique comprend l'éducation formelle, la formation professionnelle (en institutions spécialisées ou en milieu de travail) ainsi que l'éducation permanente et toutes les formes d'éducation non-formelle enracinées dans un milieu de vie.

Une vision globale avons nous dit, mais aussi une vision humaniste du développement des individus et des peuples, qu'on peut voir comme un antidote à la mondialisation économique dans ses effets les plus inquiétants. Portée par l'UNESCO, la notion d'éducation tout au long la vie revêt avant tout une mission éthique : assurer au moins une éducation de base pour tous et toutes comme l'a proclamé la Conférence internationale de Jomtien en 1990, aménager des conditions de vie décente pour tous les peuples et les communautés de la terre dans une

perspective de développement durable (voir notre conception d'éducation écologique liée aux initiatives de développement local) et s'entendre autour de valeurs communes pour mieux vivre ensemble, dans le respect de la diversité culturelle.

Une troisième caractéristique de l'éducation tout au long de la vie est cette dimension multiculturelle et transnationale des questions d'éducation. Apprendre ensemble, dans la diversité des langues, des cultures, des histoires de vie des personnes devient un projet commun pour toute la communauté mondiale. Les barrières nationales sont bien ouvertes comme on en fait l'expérience actuellement en Europe, ce qui donne une nouvelle chance aux cultures régionales de s'exprimer en toute liberté. Mais aussi, les droits des minorités, des groupes et des peuples les plus menacés sont, au moins formellement, protégés par des institutions et des réseaux internationaux. L'éducation a un rôle de premier plan à jouer dans la construction de nouvelles sociétés multiculturelles, autant dans l'éducation formelle que dans la vie quotidienne.

L'éducation tout au long de la vie doit aussi relever un vieux défi qui n'a pas été accompli, ni par l'éducation scolaire, ni par l'éducation des adultes : le défi de l'égalité des chances d'apprendre pour trouver solutions aux grands problèmes de la vie. La plus grande priorité pour le monde de l'éducation n'est pas la course aux compétences ou le modèle olympique au service de la compétition sur le marché mondial de la main d'œuvre, c'est la lutte contre la paupérisation massive et contre l'exclusion éducative de la majorité de l'humanité. L'un des faits les plus inquiétants dans la course aux compétences et dans l'innovation technologique actuelles est bien sûr la disqualification rapide d'une quantité croissante de gens et leur marginalisation sociale. L'analphabétisme croît surtout à cause de la désalphabétisation systémique d'une grande partie des populations qui se retrouvent désappropriées de leurs savoirs et savoir-faire antérieurs. Si l'un des grands défis pour le monde de la formation industrielle est d'adapter ses moyens aux innovations du marché du travail, celui de l'éducation tout au long de la vie est au contraire de renouveler les compétences des gens ainsi que les ressources vitales de leur environnement.

Cette perspective alternative d'une éducation durable suppose un changement des politiques de l'éducation, mises au service des collectivités marginalisées autant que de la compétitivité de la main-d'œuvre. L'État n'a plus seulement pour partenaire les entreprises, mais aussi toutes les organisations de la société civile. Les politiques traditionnelles de l'éducation étaient avant tout des politiques de l'offre de services; les nouvelles politiques s'orientent vers une facilitation de la demande et vers l'aménagement d'environnements éducatifs qui permettent un accès plus équitable aux ressources collectives et une gestion plus autonome des projets culturels. En voici un exemple.

Il existe en Grande Bretagne un « fonds communautaire », géré par une agence non gouvernementale et destiné à encourager l'expression d'initiatives communautaires dans toutes sortes de domaines et comportant des besoins d'apprentissage. Sont priorisées les demandes émanant des milieux les moins fortunés et des personnes en difficulté. Ce fonds a pour but

d'encourager les initiatives de base et d'en améliorer la durabilité, de renforcer la qualité des apprentissages qui s'y effectuent, d'encourager les partenariats avec diverses organisations locales. Pour pouvoir être appliqué, ce fonds suppose que soit encouragées la participation locale et la concertation entre plusieurs partenaires, que soit acceptée l'autonomie des participants quelle que soit leur pédigré scolaire ou professionnel, que les institutions de formation soient restructurées et les formateurs transformés pour pouvoir jouer un rôle de conseil et d'accompagnement plutôt que de direction et de contrôle. Pour en arriver à ce type de politique de formation entièrement décentralisée, il faut que soit mobilisée la demande et que soient convaincus les politiciens. Cela signifie plus de démocratie participative dans les communautés et entre les diverses collectivités d'une région : des mutations qui sont en cours dans plusieurs pays...

■ **Trois liaisons dans l'éducation tout au long de la vie.**

On peut lire aux articles 4 et 5 de la Déclaration de Hambourg :

«L'éducation des adultes et celle des enfants et des adolescents sont l'une et l'autre des éléments indispensables d'une conception nouvelle de l'éducation selon laquelle celle-ci est censée s'étendre véritablement à la vie entière. La perspective qui est celle de l'éducation tout au long de la vie requiert pareille complémentarité et pareille continuité... (article 4)

L'éducation des jeunes et des adultes, considérée comme un processus qui dure toute la vie, a pour objectifs de développer l'autonomie et le sens des responsabilités des individus et des communautés... (article 5)

Cette déclaration fait au moins trois liaisons importantes.

D'abord, entre les enfants et les adultes ; on pourrait dire entre toutes les générations, des tout jeunes enfants aux séniors, mais aussi des morts aux vivants et aux générations futures, pour mieux assurer la continuité de la vie et des liens culturels dans le long terme (sur notre interprétation écologique, voir la première conférence). L'éducation n'est plus achevée à la fin des cycles secondaires ou universitaires, avec l'obtention d'un diplôme. Elle se poursuit dans la vie active de multiples façons, y compris en institutions spécialisées et en périodes d'études. Cette continuité s'applique aux populations actives tout comme aux groupes dits « inactifs », en réunissant éducation et formation sans préjuger d'une quelconque priorité de l'une ou de l'autre : ni de la priorité de l'économie et du travail sur la culture ou la santé par exemple, ni de la priorité de la théorie sur la pratique, des activités intellectuelles sur les activités manuelles, de l'éducation formelle qualifiante sur l'éducation informelle.

L'effacement des séparations entre générations en rapport avec les pratiques d'apprentissage durant toute la vie marque une rupture sociale importante. La fin de la scolarité avec le diplôme étaient un rite de passage déterminant dans la vie adulte et la vie active. La longueur de la scolarité et la qualité du diplôme décidaient largement de la position sociale à venir. Sans scolarité ni diplôme, le risque était grand de rester toute sa vie en bas de l'échelle sociale.

L'éducation durant toute la vie prolonge indéfiniment l'initiation; elle sanctionne la disparition des rites de passage; elle fait reculer à jamais l'entrée dans ce qu'on appelait l'âge adulte; elle signe la fin de ce qu'on entendait par métier et maîtrise professionnelle; et elle promet une plus grande équité sociale.

Nous serions passés de sociétés de positions à des sociétés de dispositions. Les sociétés de positions étaient des sociétés formelles, figées dans les certitudes et les inégalités d'héritage; les nôtres tendent à devenir des zones mouvantes, incertaines, encombrées de produits jetables, duquel fait partie le capital humain disqualifié, les illettrés. Selon une vision pessimiste, l'éducation durant toute la vie nous prépare avec angoisse aux «disposable societies» - des sociétés jetables - plutôt qu'elle ne nous introduit dans les « sociétés du savoir », en principe plus équitables quant à l'égalité des chances...

La deuxième liaison est faite entre les individus et les communautés, qui incluent la famille et toutes les communautés élargies d'appartenance et de référence (groupes religieux, groupes de femmes, coops de quartier, etc.). Traditionnellement, l'école et l'entreprise s'adressaient à des individus séparés de leur milieu d'origine ou de préférence. Comme si les individus se réduisaient à des cerveaux et des corps autonomes, destinés à la compétition pour les meilleures performances et ainsi les meilleurs prix. Comme s'il fallait, pour apprendre, un espace et un calendrier consacrés, une institution spécialisée dans laquelle on entre un par un, parfois avec un uniforme. Ou encore, comme si l'on était seul avec ses désirs, ses motivations et son libre arbitre devant les offres du marché des formations.

On redécouvre que l'on apprend souvent ensemble, que l'on aime apprendre dans un milieu familial, que la famille et l'environnement culturel sont déterminants dans la stimulation des apprentissages. On redécouvre aussi qu'il y a souvent une division du travail communautaire dans les apprentissages. Chacun n'a pas besoin de tout apprendre puisque des liens de coopération permettent de s'adresser à quelqu'un d'autre quand on ne sait pas. Les problèmes se règlent mieux en réseaux de solidarité (réseaux d'échange de savoirs par ex.) qu'individuellement. Il est significatif que dans les tests de compétence utilisés dans l'industrie, la capacité de travailler et de résoudre des problèmes en équipe est maintenant considérée comme une compétence de base.

Mais une communauté est plus qu'un réseau d'entraide. Elle implique souvent une histoire commune, une mémoire, une culture, une langue d'usage (par contraste avec une langue d'échange). Une communauté est l'environnement dans lequel se construit l'identité personnelle et collective. L'école et l'entreprise ont essayé de remplacer ces environnements, leurs méthodes et leurs outils d'apprentissage par leurs propres environnements, par une langue standardisée et d'autres techniques d'apprentissage. Ces techniques procèdent par acculturation. Souvent les marques d'identité culturelle ont été interdites d'usage dans les écoles et les milieux de travail. Les résultats ont été dommageables pour les individus comme pour les institutions, voire dramatiques.

Sartre disait, dans un essai biographique : « On parle dans sa propre langue, on écrit en langue étrangère » (Les mots). Reconnaître l'existence et la fonction des communautés dans l'éducation, c'est faire la transition vers une éducation plurielle ou interculturelle. C'est aussi réintroduire de l'humanité dans les processus éducatifs, que les traitements en formation du capital humain avaient discréditée.

Une troisième liaison est faite entre l'éducation et la formation. La séquence traditionnelle théorie / pratique ou apprentissage / travail n'est plus souvent pertinente. La relation d'antériorité de l'apprentissage par rapport à l'action est reconnue comme arbitraire. Les processus d'apprentissage s'exercent dans les rapports réciproques de la pratique à la théorie, dans l'expérience de l'erreur, dans la comparaison des expériences et des observations, dans l'expérimentation. La théorie peut être même comprise comme une pratique : pratique de la connaissance, de la construction et de la déconstruction théoriques.

On a distingué formation initiale et formation continue, une distinction qui recoupe celle entre éducation et formation. Cette distinction s'estompe, du fait que les formations dites pratiques incluent de plus en plus des savoirs scientifiques et encyclopédiques, que les formations professionnelles deviennent polyvalentes, que les compétences apprises doivent être transférables, que la répétition tend à disparaître des registres professionnels. Il n'y a plus de limites à la formation ni de progression linéaire. Elle se compose en modules, en scénarios, en menus, en formules adaptables. Quant à l'éducation au sens traditionnel - apprendre à connaître et apprendre à être - elle est de moins en moins séparée dans des séquences de vie distinctes et dans des institutions isolées du travail.

En anglais on dit « lifelong learning » ou « learning throughout life », en focalisant sur le fait ou l'acte d'apprendre plutôt que sur les contenus, les structures ou les institutions d'éducation. Éducation tout au long de la vie veut dire apprentissage permanent plus qu'éducation permanente : une mise à disposition des ressources collectives aux personnes et aux organisations locales de citoyens ainsi qu'un environnement facilitant, plutôt que des programmes, des directives, des corps professionnels.

Alors quelle différence entre éducation durant tout la vie et éducation permanente? Éducation permanente pouvait signifier deux choses : le prolongement à l'âge adulte de l'éducation formelle, du primaire au supérieur, ce qu'on appelle aussi l'éducation de « deuxième chance ». Une partie de l'éducation des adultes avait pour but de compléter ce qu'on avait inachevé ou abandonné quand on était jeune. L'alphabetisation a été souvent conçue dans cette perspective linéaire de réinsertion des adultes non ou sous-scolarisés dans le cycle scolaire. Mais aussi, éducation permanente pouvait signifier mise à jour des connaissances et perfectionnement dans l'activité professionnelle, dans un but de promotion, de recyclage dans l'emploi, d'adaptation au changement technologique. Ces services d'éducation permanente étaient rendus par les institutions éducatives et par les entreprises, en prolongement de la formation professionnelle des jeunes, et relevaient des ministères de l'éducation et de la main-d'œuvre. L'éducation durant

toute la vie intègre ces pratiques anciennes de l'éducation permanente, mais aussi l'éducation populaire ou informelle.

L'éducation populaire, aussi nommée éducation communautaire dans les pays anglophones, c'est le secteur de l'éducation non-formelle ou non institutionnelle. Elle n'est pas décidée d'en haut; elle n'est pas qualifiante; elle s'exerce hors des institutions et des entreprises; elle est surtout volontaire et elle touche à tout : loisirs, religion, activités culturelles ou politiques, santé, vie de quartier, aide aux immigrants, etc. C'est une éducation hors travail, hors normes, hors catégories professionnelles : une formation à la vie quotidienne dans la cité. Une éducation ouverte à toutes les initiatives émanant des organisations de citoyens (coopératives, entreprises d'économie sociale, actions de protection de l'environnement, de santé préventive, etc.).

Dans la conception englobante de l'éducation durant toute la vie, l'éducation initiale, l'éducation permanente et l'éducation populaire font partie d'un tout, qu'il est possible de modéliser suivant les besoins, les contextes et les priorités locales ou individuelles.

En parlant d'éducation durant tout la vie, la Commission Delors avait aussi en vue les nouvelles jonctions à aménager entre les séquences de l'éducation formelle et les pratiques multiples d'éducation non formelle. Ce besoin de passerelles entre les parcours divers et possibles de formation pose la question difficile de la reconnaissance des acquis ou des compétences (qu'on n'abordera pas ici) et celle des nouveaux rôles des pouvoirs publics dans cette aventure d'apprentissage ouvert dans la société (objet d'une prochaine publication : Politiques d'éducation et de formation des adultes).

■ ***Le quatrième pilier de l'éducation : apprendre à vivre ensemble et avec les autres.***

La Commission Delors ajoute aux trois piliers familiers de l'éducation - apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à être - un quatrième pilier : apprendre à vivre ensemble et avec les autres. La Commission présente ainsi cette « utopie vitale » :

« Tout invite à revaloriser les dimensions éthiques et culturelles de l'éducation, et pour cela, à donner les moyens à chacun de comprendre l'autre dans sa particularité et de comprendre le monde dans sa marche chaotique vers une certaine unité... » (p.15)

Dans l'expression éducation durant toute la vie, on oublie souvent la suite : et au cœur de la société . Qu'est-ce-que cela implique?

- Avant tout s'attaquer à la pauvreté, aux conditions humiliantes de vie pour la majorité de la population de la planète. Une éducation contextualisée et incarnée dans la vie quotidienne des communautés ne peut passer à côté de la réalité de la pauvreté sans chercher à la réduire;

- apprendre à découvrir, à accepter et à développer la diversité culturelle dans la cité et dans le monde, au lieu de laisser renforcer la domination culturelle, souvent uniculturelle, dans la vie

quotidienne (par les médias, les productions culturelles, etc.). L'éducation active ne peut s'exercer au creux d'une seule culture et par modes de communication imposés;

reconnaître l'importance et la fragilité de nos environnements naturels / culturels dans l'amélioration de nos conditions de vie, et chercher localement les moyens de les protéger, de les restaurer, de garantir leur durabilité (voir ALPHA 2000 pour de nombreux exemples d'éducation écologique dans les communautés);

créer dans la société les conditions politiques d'un apprentissage approprié par tous les groupes de citoyens et répondant à leurs propres besoins; rendre l'accès aux ressources éducationnelles collectives équitable et facilité (comme on l'a vu dans l'exemple cité du fonds communautaire anglais);

rechercher les valeurs communes qui permettent de trouver des solutions non violentes aux conflits qui accompagnent toutes les transactions humaines. Ces valeurs doivent être recherchées ailleurs que dans la richesse et sur les marchés : dans l'expérience des hommes, dans leurs patrimoines culturels, dans leur intelligence et leur sensibilité, dans leur désir de régénérer la vie et de mieux partager ses bénéfices. C'est peut-être ce que veut dire « un trésor est caché dedans »...

L'éducation a besoin d'être activée dans la société civile : au cœur de la société. Elle s'exerce non plus seulement dans des institutions façonnées par l'État et dans les entreprises, mais dans des associations volontaires qui doivent désormais avoir aussi accès aux ressources collectives, à la reconnaissance publique et à la participation dans les décisions qui les concernent.

La Commission Delors déclarait: « Il faut encourager et soutenir le mouvement qui tend à accroître le rôle joué par les communautés de base. Il faut aussi que l'éducation soit perçue par la collectivité comme pertinente dans les situations de vie réelle et répondant à ses besoins et à ses aspirations (p. 135).

Il faut bien reconnaître que ces idées généreuses sont loin d'être pratique courante dans le monde de l'éducation et de la formation, où le troisième partenaire que sont les communautés de base n'a d'autonomie reconnue que dans les activités bénévoles, voire dans la vie privée. L'« utopie nécessaire » de l'éducation durant toute la vie implique le besoin d'une inversion radicale de nos relations politiques : de haut en bas (top down) à dialogiques, ce qu'on appelle démocratie participative. Bien souvent, l'éducation doit prendre la forme de la résistance civile et des revendications actives des droits fondamentaux de l'homme. C'est ici que s'arrêtent généralement les discours officiels...



Odile Pimet

*Dans notre dossier de participation à ce colloque, en exergue de la journée du mercredi 31 mai, nous trouvons une phrase d'Anna Robinson-Pant extraite de *Alphabétisation des femmes* : un B.A. – BA à revoir que l'on peut prendre comme point de départ de notre réflexion : « ... Si les femmes n'obtiennent pas le type d'alphabétisation qu'elles veulent, elles abandonnent ou font pression sur la formatrice pour qu'elle se concentre sur ce qui leur convient. (...) Toutes ne souhaitent pas écrire sur leur vie et certaines préfèrent peut-être, effectivement, apprendre à tenir des comptes. Les cours d'alphabétisation devraient s'appuyer sur les centres d'intérêt des femmes et sur la compréhension du contexte local, non sur un stéréotype de la femme analphabète ». Cette citation m'intéresse beaucoup car je trouve que tous les éléments qui y sont contenus ouvrent **matière à discussion** :*

- *d'abord, en première remarque, je signalerai que, l'écriture et les ateliers d'écriture en ce qui me concerne, donc mes observations concerneront aussi bien les hommes que les femmes...*
- *Ensuite, je me sens, avec la promotion que je fais de l'usage des ateliers d'écriture pour les personnes en difficulté, personnellement visée par la phrase : « toutes ne souhaitent pas écrire sur leur vie... » ; ça me paraît évident et tout aussi évident la nécessité de prendre en compte les besoins, les centres d'intérêt des personnes. Mais, pas plus que tous ne souhaitent écrire sur leur vie, tous ne souhaitent, par exemple, tenir des comptes... Et la plupart peuvent souhaiter autre chose et globalement accéder à l'écrit...*
- *De plus, comment des personnes qui ne connaissent pas les ateliers d'écriture ni l'expression personnelle par l'écrit pourraient **avoir comme centre d'intérêt une écriture personnelle** ? Et même, si elles connaissaient ces possibilités, se les autoriseraient-elles ? Penseraient-elles en avoir le droit ? N'est-il pas du devoir de l'éducateur, du formateur de proposer des activités aux personnes, de leur faire découvrir des choses qu'elles ne connaissent pas, de les faire accéder à des univers nouveaux, d'ouvrir des pistes ?*

- Dernière question, celle relative aux stéréotypes des intervenants : comment, en tant que formateur, ne pas fonctionner sur des représentations des stagiaires, de leurs souhaits, de leurs besoins ? Ce constat n'empêche pas de s'informer sur leurs besoins ; mais nous ne pouvons guère échapper à l'interprétation que nous en faisons, en tant que formateurs, en essayant de trouver des réponses en matière de formation à ces besoins.

Lorsqu'on met en place des ateliers d'écriture, on peut donc objecter qu'on plaque une image de la culture qui est la nôtre, avec des repères culturels qui sont les nôtres, des attractions qui sont les nôtres... Alors ? Cela est vrai pour ce qui est culturel mais aussi pour ce qui est utilitaire : faire un budget, c'est une idée de gens autonomes financièrement (qui n'en font peut-être pas eux-mêmes) et cette idée ne vient pas forcément à des gens ayant peu ou pas d'argent. Apprendre les règles grammaticales et lire un tableau à double entrée, ça n'attire pas forcément tous les individus ; écrire sa vie, pour des personnes qui se considèrent inintéressantes, ça n'a pas de sens... Alors, il reste à l'éducateur, à l'enseignant, au formateur à **proposer et expliquer des activités, à construire leur sens avec les participants**, à les adapter en fonction de leurs réactions et de leurs évolutions.

■ POURQUOI FAIRE ÉCRIRE EN FORMATION ?

La réponse paraît évidente : tout le monde en a besoin dans le monde dans lequel nous vivons. Oui, mais besoin de quoi ? De remplir un formulaire, une feuille de sécurité sociale, de faire un curriculum vitae, de rédiger une recette de cuisine, de faire une liste de courses... Certainement, parfois, souvent, tous les jours... Mais... Les formations d'adultes ont été truffées de ces situations utilitaires, de ces « documents authentiques »... On a même parfois délaissé la grammaire et l'orthographe, considérées comme dépassées, pour baser les apprentissages en lecture et écriture sur les divers formulaires administratifs de la vie courante. Ceci, bien sûr, dans le but de rendre autonomes les individus. Mais est-ce bien exaltant ? Plus que d'autonomie, on est là en train d'adapter l'individu à la société qui l'entoure, d'adapter ses réactions aux demandes de l'environnement. C'est nécessaire, me direz-vous. Certes, mais ce n'est pas une grande ouverture et ce n'est pas tout de la lecture et de l'écriture.

Si l'on s'attache aux centres d'intérêts, aux origines des personnes, on va constater que tout le monde, tous les gens ont **un rapport à la culture** dont ils sont issus et font des actes de création dans le cadre de celle-ci : la Guyane est riche en fêtes, traditions, coutumes et, surtout, langues... Tout le monde peut être ému par quelque chose de beau. L'« écologie » des ateliers d'écriture – au cas où ils seraient écologiques – résiderait alors dans le fait de doter tout à chacun de cette possibilité d'expression personnelle, de cette capacité à garder des traces et à s'affranchir de l'usage strictement codifié de la langue qui sont, jusqu'à présent, l'apanage des classes cultivées. Les classes populaires savent **bien s'approprier la langue** à l'oral dans les chants, les expressions, les proverbes, dans des traditions de paroles qui sont les leurs. Mais celles-ci passent rarement à l'écrit...

Pourquoi écrire ? Henri Desroches, qui utilise une démarche d'écriture autobiographique dans le projet d'auto formation des personnes, répond : Pour se rasséréner... et pour se féconder. Mais aussi pour se resituer, pour se recycler, pour se renouveler, pour se réactiver, pour se radiographier, pour se récupérer, pour rebondir, pour se rappeler, pour se réapprovisionner, pour se raviver, pour se regagner, pour se redéployer, pour se réfléchir, pour se réassumer, pour se réensemencer, pour se réveiller, pour se recueillir, pour se repêcher, pour se reprendre, pour se recharger, pour se rééduquer, pour se réarmer, pour se réengendrer et, pourquoi pas, pour se ressusciter. »⁴. Beaucoup de ré ! L'écriture, ici, est donc autobiographique, mais elle constitue, pour une personne donnée, la recherche d'un sens, à un moment donné par rapport à sa vie. On n'écrit pas pour écrire. On écrit pour tout un tas de raisons, et celles énumérées ci-dessus tournent autour de la réappropriation de l'interprétation de sa vie, un point, en vue de la construction de quelque chose : l'écriture constitue un point de départ ou une étape.

■ POURQUOI ECRIRE EN ATELIER D'ÉCRITURE EN FORMATION ?

La pratique d'ateliers d'écriture s'est développée dans la formation, et en particulier dans la formation d'adultes « en délicatesse » avec l'écrit (cette formule me paraît appropriée pour signifier que certains prennent l'écrit du bout des doigts, avec des pincettes...). Ceux qui les pratiquent tentent d'y mettre en œuvre un autre rapport avec l'écrit, plus créatif, plus personnel. On dit quelquefois aussi qu'il est plus ludique mais cela ne me paraît pas toujours aussi sûr que cela, que ce soit du point de vue du formé ou de celui du formateur qui a priori ne sont pas préparés à cela. Nous y reviendrons.

Qu'est-ce que l'atelier d'écriture a de spécifique par rapport à l'écriture, outre le fait qu'il porte sur de l'écriture créative et personnelle ? Je crois que c'est **le dispositif mis en place** qui procure **appui, soutien et émulation** aux participants. De multiples formules d'ateliers d'écriture existent mais nous caractériserons l'atelier par les points suivants :

- la présence d'un animateur qui a un rôle particulier
- l'existence de propositions d'écriture comme stimulants
- une relation privilégiée avec la littérature
- des temps d'échange à partir des textes écrits
- un travail dans la durée.

La séquence d'atelier d'écriture se déroule, en principe, en trois temps :

- une proposition d'écriture : c'est le déclencheur qu'amène l'animateur, assorti de règles – c'est à ce moment-là une consigne ou une contrainte... - ou de pistes très larges – c'est alors une ouverture, une proposition. Ce temps est accompagné de la lecture de textes, du choix

⁴ Henri Desroches, *D'une écriture autobiographique à une procédure d'autoformation*, Education

de photos, de l'appui sur des éléments de toutes sortes : musiques, bruits, lieux... C'est l'animateur qui, à ce moment là, apporte une stimulation et donne la marche à suivre. Celle-ci peut être très libre ou contraignante.

- un temps d'écriture, soit personnel, soit en petit groupe, soit collectif
- un temps de lecture des textes produits dans la séquence.

Dans ces trois temps, s'interpénètrent des aspects culturels, sociaux et pédagogiques.

Dans le premier temps, celui de la proposition d'écriture, on est plutôt du côté de **la littérature**. On écrit souvent à partir d'extraits de livres, de manières d'écrire d'écrivains... Mais on peut aussi écrire sans eux et en recourant à des objets pas du tout littéraires : des choses, des images, des lieux, des sensations, des souvenirs... On entend la proposition, la consigne, ... ensemble ... mais aussi tout seul !

Dans le temps d'écriture, face à lui-même, le participant crée son texte, c'est indéniable ; mais en même temps qu'il le crée, il apprend à le créer : c'est en forgeant..., et « c'est en écrivant qu'on devient écrivain » dit Raymond Queneau... Il est à ce moment là assez peu dans un rapport social, encore qu'il écrit simultanément à d'autres, et que c'est justement pour ça qu'il est là, qu'il s'agisse d'un atelier de loisirs ou dans un autre contexte. C'est le rapport social qui le stimule, l'heure qui avance, les autres qui vont attendre son texte. C'est la recherche de ses émotions, c'est à la recherche de son imagination que les mots vont lui venir pour dire, ajuster....

Dans le temps de lecture des textes des uns aux autres, le rapport social est fort, il est porteur : la personne lit son texte, les autres participants sont ses auditeurs et donc une forme de lecteurs et elle se risque devant eux, puis eux devant elle. Mais on va trouver également un aspect pédagogique constitué par la compréhension d'autres textes produits dans le même temps, à partir des mêmes stimuli..., une ouverture culturelle et sociale sur d'autres expériences, d'autres imaginaires... On va trouver également les renvois, les retours, les critiques, les appréciations que les autres sont en mesure de faire et que chacun apprend, au fil des séances, à faire.

Ce dispositif n'est pas spécifiquement destiné à la formation d'adultes mais à toute situation d'atelier d'écriture, de loisirs ou non ; pour le rendre opérant, notamment dans notre cadre, la cohérence constitue le maître mot :

- cohérence entre les attentes des personnes et ce qu'on leur propose
- cohérence entre les niveaux des personnes et les situations d'écriture
- cohérence entre les objectifs de la formation et ceux de l'atelier d'écriture
- cohérence entre le fonctionnement de l'institution et l'atelier d'écriture
- cohérence entre le type d'atelier choisi et le style d'animation du formateur

Ce souci doit d'abord être bien présent lors de la mise en place de l'atelier et donc d'un positionnement de l'animateur parmi **diverses tendances de l'animation** d'ateliers d'écriture.

On peut faire un tour rapide de quelques références – non exhaustives - de fondateurs des ateliers d'écriture, qui mettent l'accent soit sur la fonction sociale de celui-ci, soit sur sa fonction pédagogique, soit sur sa fonction littéraire, soit sur sa fonction ludique :

- Certains vont afficher plutôt des orientations sociales et de communication : ce sont les ateliers du **CICLOP** (centre international de communication, langues et orientation pédagogique) pour qui la référence littéraire n'est pas primordiale, ni même importante : **l'important c'est l'acte de communication**, ce qui se passe dans le groupe. Il n'y a pas de textes de références, on se réunit pour écrire, guidé par des principes de non-directivité. L'animateur n'a pas un rôle de guide par rapport à l'écriture. Que l'atelier soit d'écriture n'est pas important non plus.
- Chez les formateurs, les enseignants, ou au moins certains d'entre eux, le souci est de former à l'expression écrite en fonction d'un programme; **Claudette Oriol-Boyer** illustre bien cette tendance dans le monde scolaire ; et si elle écrit en atelier, c'est pour que son écriture serve de modèle.... Celui qui va apprendre à écrire doit disposer, pour elle, d'une triple compétence : d'écrivain, de théoricien et d'enseignant. «Pour qu'il y ait plus de lecteurs, faisons plus d'écrivains ! ». Des contraintes de formes successives vont permettre la réécriture progressive du texte.
- **L'OULIPO (Ouvroir de littérature potentielle)**, fondé en 1960 par un écrivain, Raymond Queneau, et un mathématicien, François le Lionnais utilisait, avec ses participants, des contraintes d'ordre littéraire visant à stimuler leur créativité et libérer leur imaginaire. Ces contraintes étaient alphabétiques (la méthode S+7 : remplacer un substantif dans un texte par celui situé 7 substantifs plus loin dans le dictionnaire), sémantiques ou mathématiques : le bi-carré latin orthogonal utilisé par Georges Perec pour l'écriture de *La vie mode d'emploi* l'a amené à combiner dans les chapitres de son texte divers éléments selon une règle prédéfinie par lui. On voit, avec l'OULIPO, des écrivains en recherche de stimulations nouvelles qui pensent que « la contrainte libère », on se situe **du côté de la littérature**, un peu de l'émulation sociale et du jeu, vraisemblablement pas du côté pédagogique, puisqu'ils ont cessé d'animer des ateliers d'écriture lorsqu'il s'est avéré que cela leur prenait trop de temps dans leur trajectoire de création personnelle.
- On peut dire, en dernier lieu, un mot de la plus célèbre animatrice d'ateliers d'écriture, **Elisabeth Bing** qui, en 1976, a publié *Et je nageai jusqu'à la page* et fonde son intervention sur la notion de réparation : l'école impose un modèle d'écriture et elle estime nécessaire de permettre à chacun de **se réapproprier ses mots, son ton personnel**, en sollicitant l'imaginaire et l'émotion de manière à redonner à chacun sa parole.
 - elle s'inscrit dans des **objectifs pédagogiques** en développant ses ateliers d'écriture à l'école, mais en même temps rejette la normalisation et les modèles d'écriture,

les modèles que celle-ci impose et elle accuse l'école de déposséder chacun de ses mots propres,

- *les **références littéraires** sont affichées clairement : l'ouverture à la littérature, à la culture, le choix de « grands textes pour tous » est affirmé, avec des préférences littéraires (le nouveau roman), mais une faiblesse du côté de la réécriture des textes ;*
- *pour elle, **la dénomination d'atelier** est importante : c'est le lieu où l'on produit, celui où l'on réalise un « objet », et ceci dans un groupe : c'est l'aspect social.*

■ COMMENT FAIRE ECRIRE EN ATELIER D'ECRITURE ?

→ Identifier les objectifs visés par l'atelier dans un contexte donné, établir les conditions nécessaires à sa mise en place, prendre en compte les besoins des stagiaires et analyser les difficultés rencontrées constituent les principaux temps de la mise en place de l'atelier d'écriture.

Le travail que j'ai mené avec les formateurs de Guyane s'est articulé autour de ces principales préoccupations, en trois temps :

- *Connaître les ateliers d'écriture et identifier différentes pratiques ayant des enjeux différents*
- *Construire des situations d'écriture adaptées à son public en termes de niveaux et de centres d'intérêt*
- *Repérer et analyser les difficultés dans la mise en œuvre afin d'adapter leurs réponses de formation.*

→ Identifier les objectifs : les attentes qu'on peut avoir vis-à-vis d'un atelier d'écriture

*On dit assez souvent que les ateliers d'écriture, basés sur le plaisir dans le maniement de la langue, peuvent contribuer à redonner à des individus qu'on dit « fâchés avec l'écrit » le goût de la chose écrite. Ce plaisir n'est pas si évident. Je constate dans des ateliers d'écriture de loisirs, avec des personnes familiarisées avec l'écrit, voire cultivées, que le plaisir n'est pas la première chose qui advient. Dans les premiers temps et par la suite aussi, c'est la confrontation avec la page blanche qui prime, l'angoisse des mots qui ne viennent pas ou pas ceux que l'on veut, trop peu, trop pauvres. **La satisfaction vient après**, elle vient au moment de la lecture des textes, elle vient du regard des autres, de leur intérêt pour ce qui est dit là et la manière dont c'est dit. Elle vient aussi de la surprise devant l'objet produit auquel les participants ne s'attendaient pas, elle vient après travail, signolage de la sensation d'être arrivé à quelque chose d'abouti, à un objet fini... Il faut aussi prendre le temps d'amener, de faire comprendre ces nouvelles propositions de travail aux participants. Nous avons vu, avec les formateurs de Guyane, que les phases de préparation à l'atelier, de compréhension de formes de littérature ou de lecture font partie de la démarche de mise en place d'un atelier d'écriture, qu'elles servent de repères aux personnes.*

Quand on attend des ateliers d'écriture qu'ils constituent **un déclencheur** pour des publics en difficulté, on mise sur le fait qu'ils vont contribuer à susciter un goût pour l'écrit qui n'existait pas ou peu avant. Qu'amènent-ils donc de nouveau ?

- un effet de **surprise**, un **renouvellement** du travail sur la langue écrite, par rapport à des temps de formation plus traditionnels comme l'apprentissage des règles et l'utilisation d'écrits fonctionnels,
- une manifestation d'**intérêt porté à chaque personne** en lui proposant de porter un regard sur elle-même, sur le monde, sur ses mots
- une possibilité pour le participant de **triturer la langue**, de s'appropriier les mots, de les faire plier, de les tordre,
- une **communication** d'un style particulier avec les autres avec la valorisation des échanges interpersonnels, l'amélioration des capacités de concentration et d'écoute, d'échange donc le développement d'un plus grand intérêt pour l'autre
- enfin, et c'est peut-être le plus important, la construction **d'un lien personnel entre l'écriture et le stagiaire.**

Parmi les objectifs que l'on peut viser dans un atelier d'écriture en formation avec des stagiaires en difficulté, on peut citer :

- le **développement d'une pratique de création** par l'écrit puisque, par l'atelier, existeront des textes, objet d'une recherche esthétique, formelle et fruit d'une création personnelle, aussi petits soient-ils
- la prise de **confiance en soi** et la **revalorisation de la personne** par l'assurance qu'elle prendra, du fait de l'intérêt des autres participants, du formateur et de la conscience d'avoir produit quelque chose d'intéressant, de personnel
- **l'ouverture culturelle** liée à la découverte des textes que le formateur amènera et commentera, issus de la littérature
- l'amélioration de la **communication interpersonnelle**, par l'écoute des textes des autres, l'attention portée à d'autres manières de s'exprimer, la découverte de la richesse des membres du groupe, la capacité à manifester son intérêt, ses remarques...
- l'amélioration de **l'expression personnelle**, des techniques d'écriture et la perception de l'intérêt de la maîtrise de certaines règles de maniement de la langue.

■ Quels thèmes ou genres d'écrits choisir ?

Pour en revenir à l'interrogation initiale, écrit-on forcément sa vie dans un atelier d'écriture en formation ?

Dans *Penser, classer*⁵, Georges Perec nous dit : « De la même manière, les livres que j'ai écrits se rattachent à quatre champs différents, quatre modes d'interrogation qui posent peut-être en fin de compte la même question, mais la posent selon des perspectives particulières correspondant chaque fois pour moi à un autre type de travail littéraire.

La première de ces interrogations peut être qualifiée de **"sociologique"** : comment regarder le quotidien ; elle est au départ de textes comme *Les Choses*, *Espèces d'espaces*, *Tentative de description de quelques lieux parisiens*, et du travail accompli avec l'équipe de *Cause commune* autour de Jean Duvignaud et de Paul Virilio ; la seconde est d'ordre **autobiographique** : *W* ou le souvenir d'enfance, *La Boutique obscure*, *Je me souviens*, *Lieux où j'ai dormi*, etc. ; la troisième, **ludique**, renvoie à mon goût pour les contraintes, les prouesses, les "gammes", à tous les travaux dont les recherches de l'OuLiPo m'ont donné l'idée et les moyens : *palindromes*, *lipogrammes*, *pangrammes*, *anagrammes*, *isogrammes*, *acrostiches*, *mots croisés*, etc. ; la quatrième, enfin, concerne **le romanesque**, le goût des histoires et des péripéties, l'envie d'écrire des livres qui se dévorent à plat ventre sur son lit ; *La Vie mode d'emploi* en est l'exemple type.

Cette répartition est quelque peu arbitraire et pourrait être beaucoup plus nuancée : presque aucun de mes livres n'échappe tout à fait à un certain marquage autobiographique (par exemple en insérant dans un chapitre en cours une allusion à un événement survenu dans la journée) ; presque aucun non plus ne se fait sans que j'aie recours à telle ou telle contrainte ou structure oulipienne, ne serait-ce qu'à titre symbolique et sans que la dite structure ou contrainte me contraigne en quoi que ce soit. »

Le formateur qui intervient en atelier aura le même type de choix à faire :

- s'il fait référence à **l'expérience** des individus, leur **identité**, leurs **souvenirs**, il va ancrer l'écriture dans l'émotionnel, l'affectif, la sensibilité, l'introspection et obtenir des récits ou fragments plus ou moins autobiographiques ; il va rechercher leur implication dans les écrits ;
- s'il anime des séquences avec des **jeux d'écriture**, des propositions ludiques, il va stimuler la fantaisie des participants, leur adresse, leur imagination, il va les défier et obtenir des récits courts en général, mettant en œuvre ce savoir faire face à une contrainte pour l'intégrer ou la tourner ; il va chercher à débloquer quelque chose dans leur rapport à l'écriture ;
- s'il cherche à faire créer des **fictions**, il va rechercher l'invention, stimuler l'imagination, permettre de rechercher d'autres univers et les textes seront aussi variés que les univers ;
- s'il s'attelle à la **réécriture**, il va permettre le figlage, le développement d'une exigence vis-à-vis des textes, donc obtenir des textes plus construits et élaborés, même courts...

⁵ Editions

Hachette, collection « Textes du XX^{ème} siècle, 1985

On peut choisir un genre et s'y tenir, en choisir plusieurs, mais savoir que de toutes manières ils ne provoquent pas les mêmes effets : un participant peut trouver déplacé de parler de son passé ou de ses croyances en atelier et un autre absurde de jouer avec les mots ou de créer des mondes inventés. La réécriture peut paraître « coupage de cheveux en quatre » et perte de la spontanéité initiale à certains.

■ *Etablir les conditions nécessaires*

Mais cela ne va pas de soi. La décision de mettre en place un atelier d'écriture ne suffit pas à garantir l'ouverture culturelle, l'ouverture aux autres et le développement de capacités de création. Si ce sont là les bienfaits que l'on peut attendre d'un atelier d'écriture, pour les récolter, encore faut-il que le formateur fasse preuve d'une grande vigilance :

- *bien connaître différents types d'ateliers, différentes situations d'écriture pour choisir ce qui est adapté à son contexte d'intervention et aux objectifs généraux de la formation*
- *prévoir et mener non seulement une séquence mais un enchaînement de séquences,*
- *construire des propositions (ouvertures, consignes, etc...) jouant elles-mêmes un rôle de déclic,*
- *animer ces séquences : être le facilitateur, celui qui permet en garantissant le cadre,*
- *veiller à la qualité et à l'intérêt des échanges dans un temps de socialisation qui doit être à la fois spécifique à la séquence d'atelier d'écriture proprement dite sans se trouver en contradiction avec le reste du temps de formation,*
- *utiliser l'occasion que lui procure l'atelier d'écriture de parler de la langue et des mots pour permettre aux participants de construire eux-mêmes un discours sur la langue et sur leur rapport à celle-ci.*

■ *Etre vigilant*

Amener cette activité en formation nécessite un certain nombre de précautions ou d'attention auxquelles nous avons réfléchi avec les formateurs de Guyane et qui ne sont pas toujours perceptibles dans un premier temps. Il s'agit de difficultés, souvent pratiques, de mise en œuvre ; j'en relève quelques-unes, mais ils pourraient en rajouter d'autres :

- **Comment présenter** *l'atelier d'écriture à des gens qui ne savent absolument pas ce que c'est, le rendre intelligible, en utilisant des mots simples et vrais, le rendre attractif... Dans les ateliers de loisirs, la question ne se pose pas : vient qui veut, et revient qui est intéressé. En formation, l'atelier fait, d'une certaine manière, partie du programme. C'est un choix du formateur, basé sur ses convictions et sur son expérience : c'est cela qu'il faut faire passer, assorti de procédures de vérification de cette hypothèse auprès des participants.*
- *Il faut ensuite l'animer comme un atelier d'écriture, et pas comme une séquence d'apprentissage du français, ni comme une activité socioculturelle quelconque, ni comme une explication de texte, donc changer de position, que l'on soit formateur, animateur ou*

enseignant. Au formateur et à l'enseignant cela demandera de se décentrer, dans le temps de l'atelier, d'objectifs d'acquisition de techniques grammaticales et orthographiques, pour mieux les reprendre dans les temps d'apprentissage. Mais l'animation de l'atelier d'écriture oblige aussi à dire les choses autrement, d'une manière pas toujours claire et logique pour faire accéder les participants à leur imaginaire, à leurs souvenirs. On ne développe pas là une écriture rationnelle, argumentative... donc il faut trouver les mots pour le dire et ces mots sont autres que ceux des exercices de français.

- On va chercher à **utiliser de « vrais » textes**, pour faire accéder les personnes à la littérature, ne pas se contenter de la littérature facile, être un médiateur entre la littérature et les personnes ; l'émotion que l'on ressent à la lecture d'un texte où l'on se retrouve peut être ressentie par tous, à condition d'être, en cas de besoin, guidé dans la compréhension, épaulé. Cela s'entraîne.
- Il faut **s'engager, être vrai** dans les textes qu'on présente, dans les textes qu'on aime, dans la relation aux personnes : il me semble que l'atelier, plus que d'autres situations en formation, demande au formateur de ne pas bluffer, de parler des textes qu'il aime et pourquoi, des écrits des personnes sans complaisance mais avec bienveillance.
- L'animateur va devoir accepter **d'être surpris, dérouteré** devant certaines productions, devant l'imagination des uns et des autres qui va prendre des chemins inattendus... Et ceci c'est un vrai cadeau qu'apporte l'atelier d'écriture en redistribuant les talents autrement. Celui qui est « mauvais en français » va peut-être révéler là une capacité à « faire voir », à trouver des mots suscitant des images... suscitant l'admiration de ses pairs et de l'animateur.
- Il faut également s'attendre à ce que certains participants rejettent cette situation de travail, autour d'un écrit non utilitaire dans une époque où tout veut l'être ; ceux-ci peuvent avoir un souci de rentabilité qui n'autorise pas les détours ; c'est ainsi, il ne reste qu'à l'accepter.

N'anime pas un atelier d'écriture qui veut et comme ça ; cela nécessite une formation ou/et d'une réflexion approfondie des formateurs lors de la mise en place d'un atelier sur sa pertinence. Cela nécessite aussi certaines compétences.

■ L'importance du profil de l'animateur

L'animateur, stimulateur, guide, appui doit avoir un certain nombre de compétences qui ne sont pas exactement identiques à celles du formateur. Pour le dire simplement et caricaturalement, un « bon formateur » ne fera pas forcément un « bon animateur d'ateliers d'écriture ». Voyons un peu les différences.

J'ai classé les qualités de l'animateur d'atelier d'écriture en trois groupes : les compétences humaines, les compétences techniques et l'expérience.

- Parmi les **compétences humaines** nécessaires – me semble-t-il à l'acte de faire écrire les autres

– je mettrais en avant l'écoute, la disponibilité, le respect des autres, la conviction mais aussi la curiosité et l'esprit d'invention. Ces compétences humaines sont en général demandées à un formateur qui intervient auprès des publics illettrés et il a souvent eu l'occasion de les développer. J'insisterai cependant sur la conviction : pour animer correctement un atelier d'écriture il faut **vraiment** croire que lire, écrire et échanger à ce propos, c'est important et avoir analysé que l'activité peut **vraiment** s'inscrire dans les objectifs du programme de formation. C'est cette conviction qui va être le moteur, c'est elle qui va permettre la mise en place de l'atelier, la présentation de l'activité aux participants et... l'écoute des réactions des participants.

➤ Les **compétences techniques** relèvent de trois domaines :

- D'abord, **l'analyse et la rigueur** qui permettent la mise en place des situations d'écriture, leur préparation, l'organisation des séquences : c'est en principe la base du travail du formateur ;
- Puis les **connaissances littéraires**, indispensables pour la recherche de textes variés, adaptés aux participants et pour situer les écrits : des repères plus précis peuvent être nécessaires ;
- La **maîtrise de l'animation de groupe**, puisque l'écriture est suivie de lecture et d'échanges et que ceux-ci doivent être régulés ou stimulés : elle fait en général partie de la formation des formateurs ;
- Enfin, il est nécessaire, à certains moments, de prendre en compte certains **aspects psychologiques** liés à l'écriture : c'est le texte que l'on travaille mais cela va engager la personne et elle peut dire un certain nombre de choses qui ne relèvent pas de l'atelier d'écriture, qu'il faut donc renvoyer au lieu approprié, mais l'émotion sera présente. C'est peut-être moins présent dans d'autres situations de formation.

➤ **L'expérience de la lecture et de l'écriture** : Le fait de lire, d'aimer lire amène à trouver sans cesse de nouvelles pistes de travail d'écriture ; le fait d'écrire, d'avoir écrit d'une manière créative, pas des rapports constitue une expérience nécessaire pour se placer dans la situation de celui qui « fait faire ». La semaine dernière, quelqu'un disait, en bilan d'une formation aux ateliers d'écriture : « je pensais que j'aurais à prendre des notes, pas à écrire ! ». Je souligne l'opposition qu'elle a faite des deux termes, écrire d'un côté, prendre des notes de l'autre. Les deux expériences, celles de la lecture et celle de l'écriture sont absolument nécessaires à celui qui veut animer un atelier d'écriture : on ne peut confronter les autres à la page blanche, à un acte de création qu'on n'a pas fait soi-même. Lorsque j'anime des formations sur ce sujet, et qu'on y écrit, je remarque, chez les participants, une précipitation, une impatience fortement teintée d'angoisse, le premier jour, au démarrage quand on commence. Je parle là des personnes qui n'ont plus eu l'occasion dans leur vie d'écrire de manière personnelle, et nombreux sont ceux qui, bien que lettrés et cultivés, n'ont plus comme pratique de l'écrit que

les rapports, les lettres administratives, les choses pratiques..., quelques cartes postales quand même... Puis, au bout de quelques jours, je note également que la confiance est là et que cette confiance en leurs possibilités créatrices va les pousser à être des animateurs - moteurs convaincants. Beaucoup de formateurs ont à travailler – et ceux de Guyane l'ont fait – de ce côté.

■ QU'EN PENSENT LES PARTICIPANTS ?

Dans une enquête menée à Nantes avec Brigitte Valache ici présente, nous avons questionné les participants à des ateliers d'écriture s'adressant à des publics sur ce qu'ils recherchaient et trouvaient dans les ateliers d'écriture. Nous avons reçu une cinquantaine de réponses et regroupé les participants en quatre catégories : 1-demandeurs d'emploi : entre un tiers et la moitié (par le biais d'animation de quartier, de formations, etc.) ; 2-salariés et retraités ; 3-étudiants suivis en hôpital psychiatrique ; 4-animateurs d'ateliers d'écriture.

Nous disposons également d'une vingtaine de réponses en provenance de classes lecture, (enfants et adultes). Toutes catégories confondues, on observe que 77% des personnes (34 sur 44) disent fréquenter un atelier par « **goût de l'écriture (principalement) ou de la lecture** », c'est-à-dire que les demandeurs d'emploi en formation ou dans les quartiers formulent autant cette réponse que les autres et ils mentionnent même plus que les salariés la recherche d'un loisir créatif. Pour eux, la proximité de l'atelier est importante. La curiosité est souvent mentionnée.

Pour les enfants, ce qui a été important c'était de « faire quelque chose pour de vrai ».

Nous avons également proposé de choisir et d'ordonner par importance décroissante, 6 items parmi la trentaine que voici :

Convivialité	Confrontation aux autres	Etre guidé
Jouer avec les mots	Exigence	Traces
Partage	Difficulté d'écrire	Fiction
Emotion	Echanges	Souvenirs
Recherche de soi-même	Sortir ses tripes	Connaissance d'auteurs
Littérature	Critique	Découvrir d'autres écritures
Plaisir d'écrire	Structurant	Effort
Perfectionnisme	Se perfectionner	Durée
Expression	Surprise	Lecture
Imagination	Ecouter les autres	

Leurs réponses constituent un corpus de 245 mots cités. Deux « familles » de mots dominent l'ensemble des résultats : celle des mots de la rencontre et du partage (82 sur 245 soit 33%) et celle des mots autour de l'écriture, (70 sur 245 soit 29%).

Pour les personnes en difficulté, très présentes dans cet échantillon, on ne peut que constater qu'il y a là un effet net de réconciliation avec l'écrit. Ainsi en témoignent, dans les questions ouvertes, des phrases telles que : « J'arrive à écrire de façon plus spontanée...J'écris plus....On est là pour écrire et miracle on écrit !...Je ne pensais pas pouvoir écrire des textes avant...J'ai pris conscience que j'étais capable d'écrire... ». Ainsi, les structures qui utilisent les ateliers d'écriture pour que les participants osent s'exprimer à l'écrit et « y prennent goût » atteignent leurs objectifs puisque le public visé, non seulement trouve du plaisir à écrire, s'intéresse à l'écrit, mais semble venir en atelier pour cela avant tout.

Le partage et l'échange sont également cités dans les premiers effets. On peut penser que cette dimension incarne une expérience forte chez certains : en atelier, on écoute les autres et par-là, on découvre qu'ils ont une richesse à communiquer (« Une compréhension et une critique...On se rend compte de la richesse de chacun...C'est aussi découvrir les autres...etc).

Les publics « demandeurs d'emploi » citent les mots de l'effort (10 %). Si ce public prend plaisir à écrire et communiquer sur ses productions, cela va peut-être moins de soi pour lui que pour d'autres. Mais on peut faire l'hypothèse que le gain retiré est supérieur à la contrainte de l'effort puisqu'il continue d'y participer. L'atelier est donc, pour lui, une occasion de « se dépasser », soit au plan culturel, soit au plan de la communication, et donc, de se valoriser. Il y a là cohérence avec les objectifs de revalorisation de la personne que poursuivent les structures qui interviennent dans le champ social. Le terme imagination revient également plus souvent que chez les autres participants (10 % contre 5 % chez les autres) et occupe une place plus haute dans le classement. La découverte de l'écriture apparaît également plus que chez les autres.

Je m'arrêterai là. Je crois que l'on peut laisser leur laisser le dernier mot.

L'APPROCHE COMMUNICATIVE: UNE DÉMARCHE VIVANTE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Denyse Toffoli

Apprendre tout au long de la vie...

Cette histoire se passe à Vancouver. Comme vous le savez, Vancouver est une ville au bord du Pacifique. C'est une ville où, parfois, il y a de grosses tempêtes.

Un jour, après une telle tempête, je me suis rendue au bord de l'eau. La tempête avait été très violente. Les grosses vagues avaient rejeté des centaines de milliers d'étoiles de mer sur la plage. Il y en avait partout. Des étoiles de mer jaunes, oranges, violettes, des petites et des grandes. En me promenant, j'ai vu, au loin, un petit garçon courrir dans tous les sens sur cette plage et, comme je me demandais ce qu'il pouvait bien faire, je me suis approchée.

À mon grand étonnement, je me suis aperçue qu'il était en train de ramasser des étoiles de mer. Une par une, il se baissait, il en ramassait une, qu'il lançait avec toute sa force pour la remettre à la mer.

Au même moment, un vieux pêcheur était sorti, pour faire l'état des dégâts. Lui aussi observait le jeune quelques temps, et puis il l'a appelé auprès de lui.

"Mais que fais-tu mon garçon ? Lui dit-il.

- Je sauve ces pauvres étoiles de mer, sinon elles vont mourir, répondit le garçon.

- Ah, mon petit, il y a des centaines de milliers d'étoiles de mer par terre. Tu ne pourras jamais les sauver toutes. Ce que tu fais ne change rien.

- Mais oui, dit le petit en se baissant, pour celle-ci, et il ramassa une étoile de mer, ça changera tout!"

En tant que formatrice, après une quinzaine d'années de pratique de la formation langues auprès d'adultes, la seule chose qui m'importe vraiment, ce sont les étoiles que j'arrive à rejeter à la mer.

Je connais un peu la Guyane (à travers une étude et quelques missions que j'y ai réalisées pour l'équipe du DPLI, essentiellement sur l'évaluation). Je connais peu les DOM ou les autres pays voisins, où l'illettrisme est important et où la formation de base pour tous n'est pas encore acquise. Je suppose, dans une telle situation, que la tentation dit être grande de vouloir résoudre tous les

problèmes. Je suppose, également, que le découragement doit être grand en se rendant compte qu'on n'arrivera jamais au bout de cette tâche éducative. Je ne peux qu'admirer le travail de fond de Florence Foury et de son équipe depuis des années. Elles trouvent des fonds, là où il n'en existaient pas; elles créent des réseaux, là où il n'y avait que des cellules; elles répondent à tous les aléas du terrain, tout en maintenant une perspective solidement ancrée dans les théories les plus récentes de la pédagogie et de la didactique.

Je comprends le désir de vouloir intervenir dans des situations difficiles. Si on a choisi ce métier, c'est qu'on est convaincu que seul l'éducation a la capacité de révolutionner une vie. Quelque part cette valeur de l'éducation est tellement importante pour nous qu'on a envie de la partager. Donc pour moi, chaque personne que je réussis à toucher, chacune qui trouve les pistes qui l'aiderait à apprendre tout au long de sa vie (et pas seulement dans ma salle de classe), est une étoile qui a retrouvé l'eau.

Je suis là pour vous parler de l'apprentissage de la langue, de l'apprentissage d'une langue (étrangère) tout au long de la vie, dans toutes les circonstances de la vie.

Concernant l'approche communicative, ma communication se tient en trois grandes parties:

- 1) ce qu'on entend par «approche communicative» dans le domaine de la recherche en acquisition des langues,*
- 2) comment pratiquer une approche communicative dans vos stages,*
- 3) comment aider vos stagiaires à se préparer à continuer leur apprentissage de langue en dehors du stage.*

Elle aborde aussi le thème de l'apprentissage plus globalement, en décrivant les étapes de l'apprentissage en général, ainsi que les spécificités de l'apprentissage d'une langue.

Je parlerai également de l'inconscient, non pas en terme de psychanalyse, mais en terme d'apprentissage. Enfin, je parlerai un peu de ressources personnelles, de métaphores, d'anecdotes et d'histoires. J'ai envie de passer un bon moment avec vous.

Pour apprendre, l'apprenant doit se sentir en sécurité. Donc, notre premier rôle c'est d'éliminer tout sentiment d'angoisse, d'inquiétude, de souci, que ceux-ci viennent du contexte même de l'apprentissage, ou d'en dehors. Ensuite, pour apprendre, l'apprenant doit se sentir aimé. S'il détecte qu'on le méprise, qu'on se méfie de lui, ou qu'on est mal à l'aise, il ne peut pas apprendre. Il doit sentir qu'on l'accepte, tel qu'il est - c'est ça l'amour. C'est seulement lorsque c'est deux conditions sont réunies qu'on est disposé à apprendre, qu'on a l'esprit suffisamment dégagé pour aborder des concepts.

Maintenant, regardons l'approche communicative, à partir d'une historique rapide:

Si une approche communicative s'est développée dans la formation langues à partir des années '70, c'est que formateurs, apprenants et administrateurs de la formation s'étaient rendus compte que

*l'apprentissage des seuls structures de la langue (morphologie et syntaxe) ne permettait pas aux gens de communiquer dans des situations réelles de la vie. Les approches par la grammaire et la traduction fournissaient aux apprenants des **connaissances**, mais pas des **compétences**. Vraisemblablement, maîtriser une langue implique autre chose que seuls la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.*

Canale & Swain, en 1980 ont fourni un nouveau modèle de ce qu'ils ont appelé la compétence communicative. Elle comporte 4 compétences:

- ⇒ grammaticale*
- ⇒ sociolinguistique (actes de parole)*
- ⇒ conversationnelles*
- ⇒ stratégiques (compensation).*

D'autres ont ajouté les notions de registre et de communication non-verbale à ce modèle, ou ont élargi l'idée de composante stratégique pour y inclure toutes les stratégies mentales qu'on met en oeuvre dans une conversation «normale».

En 1990 Bachman a élaboré un modèle de la compétence communicative encore plus complet, et plus complexe. Je ne vous présenterai pas ce modèle dans le détail, mais seulement souligner à quel point l'apprentissage d'une langue étrangère implique de multiples paramètres. Une fois qu'on accepte la complexité de la communication, le formateur doit décider comment la développer, sans saturer les cours avec des détails inutiles.

Je vais plaider pour un enseignement très utilitaire et pragmatique de la langue, en indiquant les éléments les plus importants qui en font une pédagogie communicative.

Une pédagogie communicative est particulièrement adaptée au contexte de la formation continue des adultes pour plusieurs raisons :

*Elle oblige à une **communication authentique** (Dalgalian, Lieutard & Weiss, 1981)- je communique en L2 avec les stagiaires, sur l'organisation, les objectifs, le déroulement du stage ;*

*Elle demande des interactions **réalistes** entre apprenants (Oxford, 1990)- on privilégie les échanges d'information entre apprenants - où la réponse n'est probablement pas connu d'avance, sur leur propre vie ;*

*Elle prépare à l'**utilisation** de la langue dans la «**vie réelle**» (Buckby, Jones & Berwick, 1992)- les mises en situation et jeux de rôles sont directement tirées des situations de vie des apprenants ;*

*Elle exige l'utilisation d'un langage **contextualisé** et **porteur de sens** (Oxford, 1990)- les tâches d'apprentissage viennent du contexte local, et sont présentés avec les informations implicites nécessaires à leur compréhension; on évite les exercices décontextualisés - phrases isolées, lectures ou enregistrements sonores qui n'ont pas été situés ;*

*Elle se sert de **ressources authentiques** (Bérard, 1991), - tout ce qui est dans votre environnement: commerçants voisins, services de renseignement téléphoniques, émissions de télé ou de radio,*

publicités, panneaux dans la rue, magazines, formulaires provenant de l'ASSEDIC, , même si ces ressources doivent être manipulées pour en faire des outils pédagogiques efficaces (Widdowson, 1998)- expliquées, décortiquées, dosées, couplées avec des questions, répétées, mises en forme ;

*Elle utilise une **méthodologie** basée sur des **tâches**, tout en attirant l'attention sur la forme, le discours, la pragmatique (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurell, 1997) - la méthodologie de tâches implique faire quelque chose en vue d'un but stimulant et non pas faire un exercice pour un exercice, pour le prof, ou pour la langue. Un exemple de tâche pourrait être: chercher un n° de téléphone dans le bottin / minitel pour passer un coup de fil au cinéma, pour savoir à quelle heure se joue tel ou tel film **que j'ai envie de voir**.*

Une approche communicative n'est pas l'apprentissage pour l'apprentissage, ni l'étude d'une langue ou d'une civilisation pour la culture générale. Toutes ces notions peuvent être en effet très loin des préoccupations et besoins de nos apprenants. L'approche communicative c'est l'apprentissage d'une langue, pour communiquer dans des contextes qui seront spécifiques à chaque apprenant. Pour certains, ce sera les contacts avec l'école de leurs enfants, pour d'autres les échanges pour faire les courses quotidiennes, pour d'autres ce sera plutôt communiquer au travail - sur un chantier, dans un bureau, un commerce, une usine. La communication touche la vie familiale, la vie sociale et la vie professionnelle d'un individu. J'espère que ce bref survol suffit pour préciser ce qu'est une approche communicative.

L'utilisation de l'approche communicative en formation, permet :

- 1) d'amener les réalités de la communication en langue étrangère dans la salle de classe*
- 2) de donner des activités à faire en dehors de la salle de cours, en lien avec le stage*
- 3) de préparer l'après-stage : l'apprentissage continue de la langue tout au long de la vie.*

Nous venons de voir quelques façons dont on peut amener la réalité de la communication dans la formation, par:

- ⇒ l'utilisation de tâches*
- ⇒ l'exploitation de ressources authentiques*
- ⇒ la communication réelle sur les aspects importants de leur vie entre apprenants.*

J'aimerais aborder maintenant le deuxième point, qui sert à constituer un premier lien entre les moments formels de l'apprentissage et les moments informels.

Après tout ce que vous avez entendu hier et avant-hier, je pense que vous êtes convaincu que l'apprentissage est un acte de vie. Il peut avoir lieu partout et à tout moment, et non seulement au sein d'un stage, ou d'un moment d'éducation formalisé.

En fait, ce sont souvent les moments d'apprentissage informels qui sont les plus importants dans un processus d'acquisition d'une langue.

Pour m'expliquer sur ce point, je voudrais d'abord vous présenter un schéma de l'apprentissage que je trouve particulièrement utile. L'apprentissage n'est pas linéaire, mais il comporte des étapes.

La première étape se situe avant ce qu'on pourrait proprement appeler «apprentissage». C'est l'étape de l'incompétence, mais l'incompétence inconsciente, même avant qu'on sache qu'on ne sait pas faire quelque chose. Dans mon village chinois, philippin, ou haïtien, je ne sais pas que je ne connais pas le français, avant que certains événements n'arrivent pour l'amener à ma conscience. Par exemple, un francophone arrive dans le village, ou un voisin a un projet d'émigration, ou j'en entends parler à l'école. Peut être même c'est un sujet de conversation dans la famille. J'entre dans la phase «déclencheur» où toutes mes motivations se précisent.

Petit à petit, mon incompétence devient consciente. Plus les circonstances de la vie l'exige, plus la conscience de cette incompétence sera source de tension, - envie, angoisse, désir, anxiété. Si cette tension devient suffisamment forte, elle m'incitera à commencer à changer. C'est la phase pédagogique proprement dit. De façon consciente je passe, progressivement, de l'incompétence à la compétence. Ce n'est pas forcément une compétence très élégante. Elle est parfois trouée d'hésitations et de réflexions. (conduite automobile; premiers échanges en L2). Quelque part dans cette phase, si je suis passée par un apprentissage formalisé (école, stage,) je dois prouver ma compétence en passant un test. C'est le moment de validation. Ce qui est étonnant, c'est que cette validation a lieu, alors que notre apprentissage n'est qu'à moitié réalisé.

Si je continue à pratiquer, j'acquière de l'expérience. Mes compétences deviennent de plus en plus élégantes, fluides, aisées. J'ai de moins en moins besoin de réfléchir à ce que je fais. Progressivement, les conjugaisons correctes sortent toutes seules. Progressivement, mon accent devient de plus en plus compréhensible. Avec le temps, je deviens inconsciemment compétente. Pour beaucoup, la progression s'arrête ici. Mais pour nous, pédagogues, il y a une dernière étape.

C'est la phase de maturité, la phase où on «reconscientise» nos compétences, afin de les expliquer aux autres. Comment amener un stagiaire à articuler le «u», si vous ne vous êtes pas arrêtés sur ce point, si vous ne vous rendez pas conscients de la forme de vos lèvres, de l'emplacement de la langue, du trajet de l'air ? Comment attirer l'attention d'un autre sur les expressions les plus utiles, tant que vous n'avez pas analysé votre propre utilisation des expressions ? Il s'agit de toujours se poser la question, mais en fait, comment je fais moi, dans une telle situation ? Nos compétences re-conscientisées sont souvent plus utiles à nos stagiaires que celles d'un «expert» lointain, qu'on trouve dans une méthode «toute prête».

Passer des apprentissages conscients, aux compétences conscientes et ensuite aux compétences inconscientes, est un mouvement qui peut s'observer dans tout apprentissage. En psychologie cognitive on parlera de passer des connaissances déclaratives aux connaissances procédurales. Par exemple, dans un premier stade de l'apprentissage du français, je sais que le verbe «être» se dit «je suis» à la première personne, et non pas «je être» - en retard, par exemple, ou heureuse. Cela ne m'empêche pas forcément d'utiliser la forme erronée, car ma connaissance n'est pas encore procéduralisée. Ce n'est pas encore devenu une habitude. Seul la pratique me permettra de

procéduraliser cette connaissance déclarative. Il s'agit de beaucoup entendre, d'une part, et, surtout, de beaucoup essayer de dire, de s'entraîner, de pratiquer.

L'«approche naturelle» de Steven Krashen s'appuie sur ces notions. Krashen soutient que si l'on reçoit suffisamment d'«input» (d'informations) dans la langue cible, on l'intègre progressivement, sans jamais s'occuper de l'apprentissage des règles de grammaire ou de la mémorisation de listes de mots. Quand on pense à l'apprentissage linguistique de l'enfant, c'est en effet ce qui se passe. C'est ce qui a impulsé le développement de «bains linguistiques» comme méthode d'apprentissage. Dans la formation, Krashen conseille l'utilisation de grandes quantités d'«input compréhensible» afin d'acquérir (et non pas d'apprendre) la langue. Et, en effet, lorsqu'on entend régulièrement la langue qu'on veut apprendre, on intègre, inconsciemment, de nombreuses informations concernant la prononciation, les tonalités, les rythmes, les intonations. Chaque langue a, en effet, sa propre musique, auquel il faut s'habituer.

(J'en profite pour ouvrir une parenthèse ici sur les travaux d'Alfred Tomatis. Tomatis était orthophoniste et avait découvert que chaque langue a sa zone de fréquences préférentielle. Ainsi, vous voyez sur cette graphique celles qui sont les plus utilisées dans quelques langues européennes.

Malheureusement, je n'ai pas les informations pour la plupart des langues qui vous concernent ici, mais la théorie reste valable. Donc ce que vous voyez c'est qu'entre le français et l'anglais, par exemple, il n'y a essentiellement pas de zone de recoupage. Les conséquences pour l'individu sont que plus on s'habitue à une seule langue - la langue maternelle - plus on filtre les fréquences qui ne sont pas essentielles à sa compréhension. Et plus on a de la difficulté à comprendre une langue sur des fréquences différentes.)

Revenons à Krashen, qui conseille aussi la lecture, volontaire et extensive, de n'importe quel type de texte, du moment que celui-ci intéresse l'apprenant. Un BD, une nouvelle à l'eau de rose, une histoire fantastique, ou un magazine, tous sont d'excellentes sources de langage. D'après Krashen la lecture extensive est la meilleure façon d'intégrer de nombreux phénomènes linguistiques. Il cite plusieurs études qui démontrent que l'acquisition de vocabulaire, uniquement à partir des indices contextuelles des textes, est phénoménale, et beaucoup plus efficace que la mémorisation de listes de mots. D'autres études trouvent que l'orthographe s'apprend beaucoup mieux par la lecture que par l'enseignement direct de règles d'orthographe. Il en est de même pour la grammaire. Ne ferons-nous pas beaucoup mieux dans nos stages à inciter et développer le goût de la lecture, que de perdre du temps à enseigner des règles qui ne sont pas intégrées?

Je vais temporiser quand même un peu, car aujourd'hui on sait que l'une des raisons pour lesquelles les adultes peuvent apprendre une langue plus rapidement qu'un enfant, c'est qu'un adulte peut comprendre des règles, peut aussi généraliser à partir de son expérience d'autres langues (et de la vie en générale), peut, en somme, avoir un raisonnement dont l'enfant est incapable. L'adulte apprend une langue complètement différemment de l'enfant, car sa connaissance du contexte et des schémas généraux de la communication, lui permettent d'aller plus directement au sens. Le langage, et les échanges entre individus, sont souvent elliptiques. Comme c'est le sens qui est primordial, l'adulte

préfère, en effet, s'en tenir à ce qui lui est essentiel. Si la communication procède de façon satisfaisante, il n'a pas besoin d'une syntaxe précise. (C'est ce qui explique la fossilisation précoce d'une langue étrangère chez de nombreux apprenants adultes.)

Quoi qu'il en soit, jusqu'ici on n'a vu qu'un seul côté de la communication: la réception d'informations. Et même si, pour la plupart, la réception va précéder la production, il faut aussi s'entraîner à s'exprimer, si un jour on veut s'exprimer efficacement. Si on acquiert beaucoup d'informations à propos de la langue par les compétences réceptives, c'est par la production linguistique que l'on teste les différentes hypothèses qu'on a pu formuler inconsciemment. Une production, même erronée, est indispensable à l'apprentissage de la langue aussi. Elle oblige à réfléchir à la forme, à développer des automatismes, à construire des conversations et à négocier le sens de ce qu'on veut exprimer. Il faut donc maximiser le temps de parole des apprenants.

Dans le cadre du cours (quelques heures par semaine, ou au mieux quelques heures par jour) l'apprenant a un temps limité pour s'entraîner. Déjà, si on n'a pas tenu compte de ses besoins fondamentaux de sécurité et d'amour, on n'aura droit qu'à son attention partielle. Il ne sera pas disponible pour l'apprentissage. Plus prosaïquement, nous lui faisons perdre beaucoup de temps en cours. On lui demande de nous écouter, plutôt qu'à s'exercer à parler, ou à écrire. En fonction de la façon dont nous manageons le groupe, nous lui faisons perdre du temps à écouter chacun des autres participants, alors que de multiples conversations à deux seraient beaucoup plus efficaces. Mais même si on fait tout pour maximiser le temps de communication, ce temps reste limité.

En revanche, en dehors du stage, surtout dans un contexte qui est essentiellement de langue seconde, de multiples ressources existent. (Globalement dans les territoires français, le français est la langue dominante, on parle alors d'apprentissage de langue seconde - ce qui n'est pas le cas dans un autre pays, où l'on apprend le français en tant que langue étrangère).

Donc, quand on apprend dans un pays où la langue est parlée, on est déjà dans un environnement beaucoup plus riche pour apprendre en dehors du cours. Mais, en tant qu'apprenant, on ne sait pas forcément comment s'y prendre. C'est là où le formateur a encore un rôle à jouer, où il devient, en quelque sorte, accompagnateur de vie. D'abord, il peut donner des activités à faire en dehors de la salle de cours, peut être en dehors du temps de cours. Je ne parle pas ici de devoirs. Il ne s'agit pas de ramener un cahier d'exercices à la maison et en faire 3 pages. Toujours dans notre approche communicative, il s'agit de faire prendre conscience des ressources qui existent, partout, à tout moment.

Que peut-on faire?

- Une recherche d'information, par exemple. Un apprenant doit entreprendre un court voyage. Il prépare une liste de questions, rend visite à une agence de voyage et revient avec des informations, qu'il peut ensuite communiquer à un autre stagiaire. Un autre apprenant veut acheter une machine à laver. Il consulte «60 Millions de consommateurs», rend visite à 2 magasins pour connaître les prix et avoir des renseignements complémentaires, et finalement fait part au groupe de son choix. Pour rendre certains éléments plus conscients, le travail préparatoire peut être fait en cours, ou bien, peut

être avant de parler au groupe, on peut inciter l'apprenant à constituer des fiches de vocabulaire ou d'expressions nouveaux qu'il a rencontrés pendant ses recherches. Surtout un suivi suite à l'achat effectif, pour savoir si la machine répond aux attentes, permettrait de répéter et mettre en mémoire à long terme les différents éléments linguistiques rencontrés.

- *Un interview. Une stagiaire vise un travail avec les enfants. Elle prend contact avec une maternelle, va en visite pendant une journée, interview une des puéricultrices. Un autre stagiaire interview un commerçant local pour se faire une idée de ce genre de travail. Au niveau d'une conscientisation linguistique, peut être ils peuvent enregistrer une partie de leur interview. Ensuite, en l'écoutant ensemble, on peut expliciter des éléments qu'ils ont eu du mal à comprendre. Ou bien attirer l'attention sur des phénomènes d'intonation, ou de prononciation.*

- *Regarder / enregistrer une émission de télé. Ce n'est pas obligatoire que ce soit d'une portée intellectuelle important. Suivre et en tirer les principales idées d'une série américaine banale, comme «Dallas», «Côte Ouest», ou «Les Feux de l'amour», peut fournir un langage très riche en expressions quotidiennes. L'exploitation en cours peut être aussi simple que demander aux participants de raconter l'histoire de l'émission de la veille. Elle peut être aussi compliqué que revoir l'émission en cours, relever les expressions les plus usuelles, parler de leur utilisation, s'entraîner ensemble, les restituer dans un sketch ou un jeu de rôle.*

En fonction du public, les informations télévisées sont source de beaucoup d'intérêt, surtout lorsqu'on parle de leur pays d'origine ou un événement qu'ils connaissent ou qui les touche de près.

- *Faire ou simuler des activités réelles de la vie courante (cela demande de connaître la vie individuelle des apprenants). S'agit-il d'aller acheter des commissions, ou commander un repas au restaurant, ou partir à la cafétéria avec des collègues? S'agit-il de passer un coup de fil à l'école de ses enfants, à un autre stagiaire du groupe, à une administration pour une information, à un collègue sur un autre site, à son patron? S'agit-il de se déplacer à pied (demander son chemin), en voiture (suivre des panneaux), en train ou en bus (acheter un billet, demander des renseignements)?*

En tant que formateurs, tout cela, je pense que vous le connaissez. Tout cela, je pense que vous le faites déjà dans vos stages. Comment, alors, franchir l'étape supplémentaire qui emmène le français dans le quotidien de vos stagiaires, même quand vous n'y êtes plus? C'est là le vrai défi. C'est là la mise en place d'une vrai pédagogie.

Continuer à apprendre, c'est vivre. Continuer à procéduraliser les apprentissages peut se faire partout, à tout moment. Encore faut-il que l'apprenant en soit convaincu. Encore faut-il que vous soyez convaincu. Si VOUS l'êtes, ce sera facile d'en convaincre vos stagiaires. Expliquez-leur comment on apprend. Expliquez-leur l'importance de l'entraînement pour procéduraliser, pour ancrer des habitudes. Expliquez-leur en quoi un activité précise les aidera à progresser. Si déjà pendant le stage ils ont commencé à faire certaines activités chez eux régulièrement, vous avez plus de chance pour que ça continue après.

Quelles sont les habitudes à prendre ? Comment peut-on, seul, sans formateur, exploiter les ressources de l'environnement?

Pour certains, ce sera par des cahiers ou techniques de travail particulier (journal de bord, journal intime, un répertoire de vocabulaire,)

Pour d'autres, ceux seront des jeux qu'ils peuvent apprendre et amener à l'extérieur (charades, pictionary,)

Pour certains, ce sera continuer des activités qu'ils ont pris l'habitude de faire pendant le stage: regarder la télé, écouter la radio, dire bonjour aux commerçants du quartier, lire des panneaux publicitaires, parcourir «Voici» ou «Biba», chercher à faire fonctionner un appareil à partir de la notice,

Pour d'autres, ce sera continuer à se parler en français, en nommant ce qu'ils voient dans l'environnement, en préparant mentalement un conversation, en commentant mentalement le déroulement d'évènements qu'ils observent

Pour tous, ça peut être continuer à se poser des questions, à s'interroger et à se renseigner sur la langue.

Ca peut être surtout rentrer à la maison et expliquer à sa femme, son mari, ses parents ou enfants ce qu'on a entendu, appris, essayé. Enseigner c'est l'un des meilleurs moyens d'apprendre.

Apprendre tout au long de la vie implique pouvoir exploiter les ressources externes, mais aussi des ressources beaucoup plus personnelles.

Dans les régions où vous travaillez, l'une des ressources personnelles qui est très répandue c'est l'intelligence linguistique. Ça fait un peu partir de la sagesse populaire, mais il est aussi scientifiquement reconnu que les personnes qui parlent déjà plus d'une langue ont plus de facilité à en apprendre une troisième (ou quatrième, ou cinquième). Souvent vos stagiaires, même s'ils disent ne connaître aucune autre langue, en connaissent plusieurs. Seulement, comme ce ne sont pas des langues européennes, très connues, ils peuvent penser qu'elles n'ont pas de valeur. Ils se trompent. Et vous aussi, si vous les croyez. Les gymnastiques de l'apprentissage linguistiques sont très spécifiques. L'imagerie cérébrale montre que des zones très particulières du cerveau entrent en jeu lorsqu'on parle et lorsqu'on apprend une langue. Ceux de vos stagiaires qui ont déjà eu cette expérience vont être avantagés. Enfin, il seront avantagés si vous savez vous appuyer sur leurs compétences. Comment ont-ils fait pour apprendre leur première langue étrangère? Et la deuxième? Et la troisième? Si vous le savez, vous avez de précieux renseignements pour leur enseigner le français. Collez à leur style d'apprentissage. De manière plus banale, demandez leur (par exemple) s'il y a des mots ressemblants entre le français et l'une des langues qu'ils parlent. Combien y a-t-il de mots congénères entre les deux langues? S'il s'agit de certains créoles, il doit y en avoir beaucoup. Même entre le français et l'anglais il y a plus de 50% du vocabulaire commun. Comment les intonations sont-elles similaires ou différentes? Les phonèmes? Surtout, utilisez cette ressource qui est leur expérience linguistique. Exploitez-la.

Certains de vos stagiaires ont une excellente oreille. On a déjà parlé un peu de l'importance de l'oreille, car si on ne peut pas bien entendre une langue, on ne peut pas bien la comprendre, et si on ne comprend pas, il est difficile d'imiter et de parler. Demandez à vos stagiaires s'ils sont bons en

musique, s'ils ont une oreille musicale. Si oui, utilisez-la. Si non, aidez-leur à la développer. Attirez leur attention sur les phénomènes sonores de la langue. Tous les phénomènes sonores - intonation, rythme, phonèmes, débit.

*L'une des ressources les plus importantes pour réussir une formation, n'importe quelle formation, mais surtout la formation en langue, c'est la confiance en soi. Aider vos stagiaires à développer leur confiance en eux-mêmes. Rassurez-les d'abord, par rapport au fait qu'ils peuvent apprendre; qu'ils sont compréhensibles lorsqu'ils parlent (**vous** les comprenez); qu'ils ont des ressources. Expliquez-leur que même avec peu de mots ils sont capables de se faire comprendre. Prouvez-leur (par votre façon de construire progressivement la compréhension) qu'ils sont capables de comprendre même des choses difficiles. Tout ça participera à la construction de la confiance en soi.*

Aidez-les à prendre des risques. Pas des risques physiques. En tout cas, je ne le conseille pas. Des risques linguistiques. Qu'est qu'un risque linguistique? C'est essayer un mot même quand on n'est pas sûr que c'est le bon. C'est tenter une conjugaison au passé, même quand on a l'habitude d'utiliser le présent en précisant le moment (hier, avant,). C'est tester une nouvelle expression, même si on n'est pas certain que le contexte est adapté. Plus on prend de risque, plus on a de moments où on se sent ridicule, et plus on fait des progrès. Souvenez-vous, ce n'est qu'en faisant des erreurs qu'on apprend. Le simple fait de pratiquer, de s'entraîner, c'est déjà un apprentissage.

Je vous ai dit, en début de l'intervention, que je voulais parler de l'inconscient. J'en ai déjà parlé un peu. Si j'avais beaucoup de temps, je vous parlerai des processus parallèles, qui aident à favoriser l'intégration d'informations nouvelles. En fait, occuper le cerveau avec une activité lui rend d'autres circuits plus efficaces pour faire d'autres activités. Ainsi, je suggère à mes stagiaires de faire du français en faisant quelque chose d'autre: écouter et repasser / bricoler; faire du sport et créer des dialogues; se parler et trier des haricots ; conjuguer des verbes en faisant du vélo. Ce ne sont là que quelques idées qui doivent être développées.

L'inconscient est mystérieux et puissant. Actuellement des chercheurs en neurobiologie comme Buser ou Damasio sont en train de commencer seulement à percer certains aspects de son fonctionnement. Les scientifiques ne sont pas près d'en avoir un modèle fidèle.

Par contre, par expérience, nous savons qu'on peut faire confiance à cet inconscient. Au fond, il travaille pour nous. Personnellement, j'ai souvent recours à cette partie de moi. Quand je devais préparer cette intervention, je lui ai fait confiance encore une fois. Certains d'entre vous, comme moi, ont peut être reçu une éducation chrétienne, où une partie du rituel nocturne était la prière du soir. Souvent on commençait par repasser en tête tout ce qui s'était passé