



1001 idées pour une
alphabétisation
émancipatrice



Cette analyse a été écrite
pour et est publiée dans
le Journal de l'Alpha n°238
(3ème trimestre 2025).

L'oral débutant en alpha populaire

Aurélie Audemar,
Collectif Alpha



Cet article s'empare de quelques questions qui traversent l'apprentissage de la langue orale avec les groupes les plus débutants. Il s'intéresse notamment à la place de l'écrit dans les apprentissages au sein de ce qui est appelé « groupe oral » et à la traduction des visées d'éducation populaire dans les pratiques de formation. Il attire l'attention sur ce qui distingue le travail en alpha et en FLE avec des personnes débutantes en français oral. Pour ce faire, il s'appuie sur une démarche, « *Y'a plus de saisons ?!*¹ », mise en œuvre sur plusieurs mois dans un groupe d'apprenant.e.s au Collectif Alpha.

Dans la sélection bibliographique de ce numéro², il m'a paru important de questionner ce qu'on entend par francophone et non-francophone. En faisant quelques recherches, je me suis rapidement rendue compte de la diversité des réponses selon les points de vue et les critères mis en œuvre³. Dans les lieux de formation, la réponse la plus souvent entendue est celle du niveau de langue. Celle-ci demande pourtant à être explicitée : à partir de quel degré de maîtrise du français est-on considéré comme francophone ? Le degré de maîtrise de quoi ? Sur quel(s) référentiel(s) nous appuyons-nous pour déterminer ce degré de maîtrise, encore appelé niveau ?

1. Téléchargeable ici : <https://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?idlist=1&record=19127554124919457369>

2. Voir la sélection bibliographique du Journal de l'Alpha n°238, également rédigée par Aurélie Audemar et téléchargeable ici : <https://www.cdoci-alpha.be/Record.htm?record=19128115124919463979>

3. Pour connaître les autres critères cités, lire l'introduction de la sélection bibliographique de ce numéro ainsi que la notice concernant l'Atlas des mondes francophones.

4. Pour en savoir plus sur le statut du français au Maroc : Laura Abou Haïdar, *Statut du français au Maroc, Représentations et usages chez des lycéens marocains*, Cahiers du Celec, 2012, <https://publications-prairial.fr/celec/index.php?id=87>

5. Hervé Adami, sociolinguiste et didacticien, est professeur des universités à l'Université de Lorraine. Ses travaux de recherche portent sur l'intégration et la formation linguistiques des migrants mais également sur les questions tournant autour de la problématique du langage, du travail et de la formation, et plus généralement sur les formes d'insécurité langagière chez les adultes.

6. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabetsation_populaire.pdf

Partie 1 *Contexte et enjeux*, point 1 *Le contexte*, p3 à p6

7. La plateforme du Collectif Alpha est le document qui définit nos finalités d'actions : <https://www.collectif-alpha.be/spip.php?article72>

8. Aurélie Audemar, *Alpha-bétisation populaire et lutte contre les inégalités dans un monde numérisé : situer et construire ses pratiques*, Collectif Alpha, 2022, p10, https://www.cdac-alpha.be/GED/BIZ/195490291367/2022_alpha_pop_et_inegalites_monde_num-2024.pdf

Dans cet article, pour cerner d'un peu plus près qui sont les non-francophones et pour utiliser un lexique partagé dans le secteur, je parlerai de personnes débutantes en français oral, personnes qui ne sont pas nécessairement débutantes en cultures francophones, c'est-à-dire qu'elles peuvent avoir une expérience des mondes francophones, même si elles sont peu outillées linguistiquement. Les pays ou régions qu'elles ont habités ou traversés peuvent avoir le français comme langue officielle, langue maternelle, langue seconde, etc. En ce qui concerne le groupe avec lequel j'ai vécu la démarche «Y'a plus de saisons?!», toutes les personnes viennent du Maroc, où le français fut une langue coloniale⁴. Certaines vivent en Belgique depuis plusieurs années, d'autres sont nouvellement arrivées, certaines ont habité d'autres pays européens.

Car au-delà de l'aspect linguistique, la langue habite et est habitée par des personnes qui la parlent et l'écrivent, la transforment selon leurs réalités qu'elle soit la langue de leurs parents, de leurs enfants, la langue de l'administration, du travail, des amis, de la formation. Le français étant une langue orale et une langue écrite, une langue expansionniste qui s'est implantée sur l'ensemble des continents, il est fait de nombreuses variantes et usages et véhicule à lui seul une contradiction : celle entre la diversité et la richesse culturelle qui le construisent et l'histoire géopolitique d'une domination. Face à cet immense corpus oral et écrit que représente «le français», et à l'histoire des populations devenues francophones, comme lors de toute formation, je dois faire le choix de contenus à travailler avec le groupe. Pour cela, je commence par identifier les enjeux et les finalités de la formation. Hervé Adami⁵, dans différentes publications, décrit combien ces enjeux dépendront de l'histoire et du contexte politique des pays, des politiques linguistiques mises en place et des institutions dans lesquelles nous exerçons notre métier. Dans le référentiel «Balises pour l'alphabétisation populaire⁶» sont listées les principales finalités qui peuvent être poursuivies. Pour ce qui est de la démarche dont il est question ici, ces finalités rejoignent celles de l'éducation populaire, cadre de travail donné par l'association où je travaille, le Collectif Alpha⁷. Il s'agit donc d'une démarche en alphabétisation populaire. «L'alphabétisation se définit comme populaire quand elle rejoint les finalités de l'éducation populaire, c'est-à-dire lorsqu'elle est un moyen de tendre vers une société plus juste et plus démocratique, lorsqu'elle participe à ce qu'individus et groupes sortent de la place assignée par les conditions sociales, la culture d'origine, la religion, le genre, le handicap. Elle est alors un moyen pour un accès de tous aux droits culturels, économiques et sociaux⁸».

Les spécificités de l'alphabétisation

Lorsqu'on évoque les formations en alphabétisation pour adultes avec des personnes qui ne travaillent pas ou qui débutent en alpha, j'ai pu constater que l'alphabétisation est souvent confondue avec le Français Langue Étrangère. Or si on garde uniquement comme référence le Français Langue Étrangère, avec son référentiel, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) produit par le Conseil de l'Europe et les nombreux outils, les diverses méthodes dont une grande partie est publiée par de grands éditeurs, on risque de s'enfermer dans une vision déficitaire. On passera à côté des savoirs des personnes, dans de nombreux aspects de la vie, sur lesquels s'appuyer en formation. Mais aussi, en termes pédagogiques, les compétences à travailler en alphabétisation seront ignorées et les supports et outils inappropriés. Le champ de l'alphabétisation est à considérer comme un champ complexe, avec des réalités multiples, de nombreux défis pédagogiques et des pratiques qui lui sont propres.

Une confusion à lever est donc que, contrairement au domaine du FLE, nous ne sommes pas (que) des formateurices en langue. L'alphabétisation vise l'acquisition des savoirs fondamentaux : la lecture, l'écriture, la langue orale, les mathématiques, les savoirs historiques, géographiques, économiques, sociologiques, philosophiques, etc., des savoirs qui, dans des pays où l'école est obligatoire, sont répertoriés dans des référentiels par disciplines scolaires. Aussi, nous travaillons avec des adultes venant de différents lieux du globe qui ont des vies d'adultes, des parcours de vie durant lesquels ils ont développé de nombreux savoirs et compétences dans de nombreux domaines. Or il n'est pas toujours possible, ni pertinent, de référencer ces savoirs et compétences avec des équivalences de niveaux scolaires. Un autre aspect important est que ce sont des adultes qui, volontairement ou contraints, viennent en formation pour une multitude de raisons, pas toujours explicites ou conscientes, raisons qui peuvent devenir des buts à atteindre. Le temps nécessaire pour les transformer en projet de formation et pour les atteindre dépendra de nombreux facteurs⁹.

C'est ainsi que parler de niveaux en alphabétisation, ou nommer des groupes à partir uniquement d'un niveau de maîtrise de l'écrit ou de l'oral en français est généralement insatisfaisant et ne dit pas grand-chose de ce que les personnes dans les groupes savent et doivent apprendre. Pourtant, c'est souvent ainsi que l'on opère : groupe oral 1, oral 2, lire et écrire 1, 2, 3, etc., en référence au test de positionnement linguistique de Lire et Écrire¹⁰. Ce test, comme tout test de langue, donne des indications intéressantes sur ce qu'une personne est capable de faire ou de comprendre concernant certains aspects choisis de la langue orale et écrite. Mais il n'informe que de cela, pas du reste, ce reste que constituent tous les savoirs de chacun·e et le ou les projets du groupe.

9. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabétisation_populaire.pdf

Partie 2, point 4 *les temps de l'alphabétisation*, p22

10. <https://lire-et-ecrire.be/Le-positionnement-linguistique-pour-l'accueil-et-l-orientation>

Le fait d'utiliser un niveau de compétence orale ou écrite de ce test pour nommer un groupe a pour conséquence de maintenir des personnes durant plusieurs années dans un groupe dont l'appellation ne change pas, donnant ainsi l'impression d'une stagnation dans les apprentissages. En réalité, ce qui ne change pas, ce n'est pas ce que les personnes savent faire dans les nombreux domaines de savoirs travaillés en formation mais le nom du groupe.

La question de comment constituer des groupes, avec comme question subsidiaire comment les nommer, est liée à celles des approches pédagogiques et des conditions matérielles nécessaires pour les mettre en place. Cette fixation sur les niveaux en français oral et écrit reflète la difficulté que nous avons à dépasser de ce que j'appellerais les faux débats qui traversent l'alphabétisation, et que je retrouve régulièrement concernant les «débutants à l'oral» en français :

- Peut-on faire de l'écrit avec des groupes oral débutant ?
- Peut-on travailler des projets dans une visée de citoyenneté active et critique (des projets d'éducation populaire/permanente) ?

Après une formation et des expériences initiales en FLE, mon expérience de formatrice en alpha, acquise au fil des vingt dernières années, me fait dire que les réponses dogmatiques ne sont pas aidantes. Elles enferment dans des prêts-à-penser et éloignent des réalités auxquelles nous sommes confronté·es. Je reformulerais donc les questions ainsi :

Dans les formations en alphabétisation (particulièrement celles reconnues en éducation permanente), avec les groupes appelés débutants à l'oral, quelles sont les conditions qui rendent possibles :

- Une entrée dans le monde de l'écrit ?
- Une pédagogie du projet dans une visée de citoyenneté active et critique (des projets d'éducation populaire/permanente) ?

Je me garderai de donner une réponse dans l'absolu car elle est loin d'être simple. Par contre, je ferai état de quelques ressources sur lesquelles je me suis construite des pistes de réponses et je relaterai une partie du projet «Y'a plus de saisons» mené avec un groupe d'apprenant·es.

Ce projet a donc été mené avec un groupe appelé débutants à l'oral. Or, comme souligné précédemment, cette appellation donne comme unique information que, parmi tous les savoirs à travailler en alphabétisation, une attention particulière sera portée sur l'apprentissage de la langue orale. Le groupe est tout à fait hétérogène en termes de durée de vie en Belgique et de capacité à s'exprimer et à comprendre le français oral. À l'écrit, certaines personnes reconnaissent différents supports et s'y repèrent, écrivent aisément des données relatives à leur identité, quand d'autres ne s'orientent pas dans l'espace d'une feuille de papier, ne savent pas tenir un stylo. L'une possède le permis de conduire quand d'autres n'osent pas se déplacer seules dans Bruxelles. Certaines sont bilingues arabe-berbère, d'autres trilingues et maîtrisent une langue latine comme l'espagnol.

Si je reste dans l'illusion d'une homogénéité linguistique, je vais chercher le manuel ou la méthode toute faite censée me dire quoi faire avec un «niveau oral débutant» et/ou je ne cesserai de me lamenter que chaque personne qui constitue le groupe ne correspond pas, ou pas tout à fait, à la représentation que je me faisais du niveau du groupe, ou à ce que ce qu'en décrit le test de positionnement. Or force est de constater que chaque personne est unique et tout groupe est nécessairement hétérogène. Je vais alors m'emparer des questions suivantes :

- Qu'est-ce que j'ai à disposition pour construire la formation ?
- Qu'est-ce qui fait groupe et fait sens pour chacune et pour toutes ?

Qu'est-ce que j'ai à disposition pour construire la formation ?

Un cadre et des contenus possibles :

- Un cadre institutionnel qui fournit les finalités de la formation ;
- Un cadre de référence pédagogique qui précise les grands domaines de compétences à travailler en alphabétisation populaire et l'ensemble des savoirs possibles à développer.¹¹

Un groupe :

- Une semaine d'accueil construite en équipe, rassemblant l'ensemble des apprenants du Collectif Alpha où nous allons vivre de nombreuses animations pour lancer une dynamique de centre et de groupe ;
- Les éléments d'informations fournis par le test de positionnement linguistique passé lors de l'accueil par chaque apprenante ;
- Des démarches pour, en formation, mettre à plat les parcours, les savoirs de chacun·e et identifier les difficultés, c'est-à-dire ce que les personnes veulent comme changements en venant en formation, ce qu'on peut aussi appeler leur projet individuel¹².

Pour refaire le parallèle avec des démarches en FLE qui sont parfois prises comme référence ou modèle, il n'est pas ici question de «leçon 0» comme celles qu'on retrouve dans certains manuels et qui décrivent ce qu'il y a lieu de faire lors du premier cours, de la première rencontre avec les apprenants. Dans notre démarche, nous ne parlons pas en termes de leçons mais de formation et d'animation. D'autre part, nous mettons en place ce que nous appelons une «semaine d'accueil», le terme «accueil» étant cen-

11. Cadre de référence pédagogique de Lire et Ecrire dans lequel le Collectif Alpha se reconnaît : https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/balises_pour_l_alphabetsation_populaire.pdf

12. J'ai raconté une de ces démarches dans le numéro 191 de *Dialogue*, publication du GFEN :

Aurélien Audemar, *Lier et délier des langues en alphabétisation pour adultes*, Dialogue n° 191, Groupe Français d'Éducation Nouvelle, 2024, p. 27-29

On trouve également une série de démarches en lien avec l'outil *Mes Chemins d'apprentissages*, «portefolio de l'apprenant», développé par Lire et Ecrire Communauté française :

<https://lire-et-ecrire.be/Pistes-pedagogiques-pour-Mes-chemins-d-apprentissages#Mes-projets-mes-questions-mes-envies-De-marches>

13. Par exemple, Francis Tilman, *Penser le projet : Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*, Chronique Sociale, le Grain, 2004

tral, puisqu'il s'agit d'y proposer de vivre des démarches coopératives et de découverte de nos principes pédagogiques. Aussi, nous considérons qu'il n'y a pas de « moment 0 » de la formation mais que toute personne arrive avec des « déjà-là », ces nombreux savoirs acquis au cours de sa vie.

Des savoirs, des expériences et des ressources :

- La pédagogie du projet¹³ ;
- Des exemples et vécus de construction de démarches en autosocioconstruction des savoirs, comme celles du GFEN ou du GBEN
- Des ressources pour guider nos choix méthodologiques et nos gestes pédagogiques, issus notamment des sciences de l'éducation, de la didactique des langues, de la sociolinguistique, des approches interculturelles, de l'accompagnement psychosocial, de la dynamique des groupes.

Des supports :

- Des supports en tous genres : imagiers, mallettes pédagogiques thématiques, tous documents qui pourraient être significatifs rencontrés dans la vie, trouvés en bibliothèque, déjà ou pas encore didactisés.

Il est clair que ces ressources se développent et s'enrichissent au fil du temps, des formations initiales et continues, de l'expérience, des lectures et des rencontres. Elles ne sont jamais finies et toujours en construction. C'est ce qui fait que ce métier est si passionnant et en même temps qu'il peut effrayer lorsqu'on débute, qu'il peut aussi épuiser par moment.

Qu'est-ce qui fait groupe et fait sens pour chacune et pour toutes ?

C'est d'une difficulté partagée qu'est né le projet « Y'a plus de saisons ». Lors des animations de début de formation, toutes les participantes ont exprimé le besoin de gagner en autonomie dans des situations de la vie quotidienne. Nous avons alors identifié les situations les plus urgentes pour le groupe. C'est le fait de pouvoir s'en sortir avec les nombreux rendez-vous (chez le médecin, dans les administrations, etc.) qui en est ressorti.

Le projet s'est alors construit sur toute une année. Pendant mes préparations, je me suis appuyée sur « la roue de l'alphabétisation populaire » et ai mis à plat les différents aspects de la question des rendez-vous. Puis j'ai organisé le travail en étapes. Il serait trop long de raconter le projet en détail, mais je vais en partager ici certains aspects en lien avec les questions posées plus haut : l'articulation entre l'oral et l'écrit d'une part, entre

14. Vous pouvez télécharger le dossier et ses annexes depuis le catalogue en ligne du centre de documentation du Collectif Alpha ou venir l'emprunter dans son format papier.

l'apprentissage linguistique, les objectifs pragmatiques (savoir s'en sortir avec les nombreux rendez-vous) et les enjeux d'éducation populaire d'autre part. Le dossier pédagogique en ligne¹⁴ met surtout l'accent sur ce dernier point, valable quel que soit le groupe, alors que ce qui est travaillé des langues orale et écrite dépend de chaque groupe.

Un travail autour du temps, qui articule l'oral, des supports écrits, des savoirs issus de différents domaines, et ouvre sur des questions sociales et écologiques

Pour s'organiser dans une société aux multiples rendez-vous, le travail a été organisé sur plusieurs mois. Cela signifie travailler à la fois la communication orale pour pouvoir prendre rendez-vous mais aussi savoir se repérer et utiliser des outils écrits d'organisation du temps. Aussi, contrairement à une fiche pédagogique, nous ne travaillons pas cet objectif en une séquence divisée en plusieurs séances puis, considérant le sujet clos, nous passons à autre chose. Au contraire, ce travail se construit tout au long de l'année, en instaurant, sur chaque plage de formation de 3 heures, des temps spécifiques qui y sont consacrés.

La compréhension orale de différentes situations de rendez-vous a été développée pour identifier les invariants à tout rendez-vous. Puis, suite à différentes étapes d'acquisition d'éléments linguistiques, nous avons travaillé des prises de rendez-vous, d'abord des situations stéréotypées pour acquérir des éléments de la langue orale, desquelles nous nous sommes éloigné·es pour aller vers des exemples de situations problématiques vécues par les participantes (comme un interlocuteur qui ne fait pas d'effort pour comprendre ce qu'on dit).

Après ce travail oral, nous sommes allées vers des supports écrits car les problèmes rencontrés au-delà de la prise de rendez-vous étaient bien : comment se souvenir de tous ses rendez-vous pour ne plus se voir pénalisée financièrement par des médecins pour en avoir oublié ? Une fonction de l'écrit est apparue : aide-mémoire. Quels sont les outils nécessaires pour mettre en mémoire des rendez-vous ? C'est ici que sont entrés en jeu le monde de l'écrit et ses supports. Il s'agissait d'apprendre à identifier les écrits pertinents dans une situation donnée et à s'y repérer, d'apprendre les conventions liées à ces types d'écrit et de travailler le repérage d'indices graphiques. Nous n'étions pas dans l'apprentissage de la lecture de texte, mais dans l'utilisation d'indices graphiques de documents, dans ce cas : le calendrier pour se situer dans le temps et les sms de confirmation de rendez-vous médicaux dans lesquels il est question d'apprendre à distinguer les informations chiffrées (date, heure, numéro de téléphone) et quelques mots-clés.

15. Catherine Stercq est une figure centrale et incontournable de l'alphabétisation populaire en FWB. On trouve quelques éléments de sa biographie ici : <https://histoirealphanb.be/-ligne-du-temps->. Ses publications sont généralement toutes téléchargeables.

En parallèle de ce travail qui s'est poursuivi pour continuer à développer la mémorisation, la production orale et le repérage à l'écrit, j'ai proposé un travail réflexif sur les représentations du temps : pourquoi 12 mois ? Pourquoi 4 saisons ? Est-ce partout ainsi ? Nous avons comparé les manières de découper le temps à partir des calendriers grégorien et musulman, nous sommes passées par les sciences pour chercher l'origine des différences. Nous avons observé les rotations de la Terre et les phases de la Lune. Puis nous avons observé d'autres calendriers : chinois, maya, hébraïque. Nous avons envisagé le calendrier comme outil culturel. Concernant ces savoirs, contrairement au travail sur les prises de rendez-vous, l'objectif principal n'était pas les apprentissages langagiers. Dans un groupe plus outillé linguistiquement, cela aurait aussi pu l'être mais, dans ce groupe, j'aurais mis les personnes en difficulté ou cela aurait été fastidieux pour elles, car trop éloigné de leur zone proximale de développement. Par contre, considérant que ce sont des savoirs importants pour sortir d'une vision mécanique du calendrier, surtout avec des personnes qui en pratiquent deux (calendriers musulman et grégorien), il ne s'agissait pas d'acquérir des mots précis mais de créer un dispositif pédagogique, même avec celles qui connaissent peu de mots français, qui permettait de développer des savoirs scientifiques. Pour paraphraser Catherine Stercq¹⁵, reprenant les propos d'un apprenant lors d'une rencontre internationale, un débutant en français n'est pas un penseur débutant.

C'est au cours de ce travail sur les calendriers que nous en sommes arrivées à nous intéresser aux cycles des saisons, autre indice du temps qui passe. Nous avons raconté ce qu'on y fait, mange, etc., d'abord en Belgique puis dans les pays d'origine des participant·e·s. Ce travail a été mené à l'oral avec des étapes d'acquisition des éléments de langue nécessaires à la description d'activités ou d'actions quotidiennes.

Suite à la lecture d'un album illustré sur la vie de Monet (qui a permis un travail de lecture d'images et de compréhension orale d'un texte lu à voix haute par la formatrice), le groupe a créé collectivement un calendrier perpétuel illustré. Pour chaque mois, les participantes ont recherché dans des livres d'art ce qui représentait le mieux, pour elles, cette période de l'année. Avec les livres d'art, il s'agissait aussi d'entrer dans la lecture d'autres moyens d'expression : la peinture et la photo.

C'est en construisant ce calendrier, en faisant le constat notamment de la sécheresse au Maroc qu'est apparue la question du changement climatique. J'ai proposé de l'envisager dans une dimension sociale par l'analyse des inégalités face aux changements, notamment la question des réfugié·es climatiques. Ce travail s'est déroulé en plusieurs étapes qui s'appuyaient sur de nombreux supports visuels, essentiellement des images. Il a nécessité d'apprendre à se repérer sur deux types de cartes : celle du monde et celle de Bruxelles. Selon les contenus, il était parfois possible d'être à la fois dans l'apprentissage de la langue et de la pensée, parfois uniquement dans l'objectif de penser ensemble. Mon rôle était de les outiller pour poser des constats, observer, comparer, s'exprimer en mobilisant des expressions courantes.

Le clou du travail a été la rencontre avec Fatima Ouassak, politologue, cofondatrice du Front de mères, premier syndicat de parents d'élèves des quartiers populaires en France, et de Verdron, première Maison de l'écologie populaire, à Bagnolet. F. Ouassak préside le réseau Classe/Genre/Race, qui lutte contre les discriminations subies par les femmes descendantes de l'immigration postcoloniale. Elle donnait une conférence organisée par le Collectif «Ce Qui Nous Arrive» à l'occasion de la parution de son livre «Pour une écologie pirate». Fruit du hasard, le groupe d'apprenantes était composé de femmes toutes arabo-phones. À ma demande, un interprète bénévole en langue arabe a pu intervenir. Les apprenantes ont donc pu écouter et rencontrer cette militante qui croise écologie et questions d'émancipation des quartiers populaires, particulièrement celle des femmes. L'objectif principal de cette rencontre n'était donc pas la langue, mais bien l'accès à des informations et savoirs relatifs à l'écologie et aux sciences sociales. Lors de cette conférence, les apprenantes ont aussi fait des rencontres, échangé avec d'autres participant·e·s, notamment d'un collectif de défense des Sans Papiers.

Lors du retour sur ce moment, le groupe a dit que ce qui l'avait surtout marqué était les politiques répressives menées dans les espaces publics des quartiers populaires. Une piste pour un autre projet, à mener au Collectif Alpha ou ailleurs...

Agir

**pour que la terre reste propre,
pour la nature, la forêt.**

**On reste à la maison. On ne va pas dehors.
La police est parfois méchante avec les enfants dans la rue.**

Il y a du racisme envers nos enfants.

**Les femmes gardent les enfants à la maison ou près de
la maison.**

Dehors, il y a beaucoup de problèmes.

Il faut beaucoup de force.

Attention à l'extrême droite.

Des groupes, comme des groupes de mamans existent.

Ne restez pas seules !

Texte collectif dicté à la formatrice après la rencontre

Quelques invariants pour conclure

Chaque situation pratique travaillée ne mène pas nécessairement à un projet sur une année d'une telle ampleur. Ce n'est pas toujours nécessaire et nous n'en avons pas le temps. Cependant, lorsque nous travaillons en alphabétisation populaire, nous acquérons une éthique, une disposition d'esprit et une posture spécifiques. Ce sont elles qui nous permettent de nous distancier d'une représentation simpliste et utilitariste du monde, ayant pour guide principal l'adaptation incessante des compétences des citoyens aux besoins de l'économie de marché. Ce sont elles qui, contrairement à un point de vue hégémonique empreint de pragmatisme et poussant aux seules approches fonctionnelles, vont faire envisager le travail autrement dans les groupes dits « oral débutant », comme dans les autres groupes.

Premièrement, quels que soient les contenus travaillés en formation, de la plus simple approche lexicale à des projets citoyens, nous apprenons à développer une vision systémique. Celle-ci nous aide à questionner chaque point abordé et à le relier à une variété d'enjeux sociétaux et donc de domaines de savoir, comme dans l'exemple de la démarche racontée dans cet article. C'est donc, en tant que formateur·ice, apprendre à faire le lien entre une thématique quotidienne, des savoirs langagiers, des savoirs sur le monde et des problématiques de société. Même si, avec le groupe dont on a la charge, l'on ne travaille parfois que certains aspects (la langue orale et une situation pratique, par exemple), le fait d'avoir en tête l'ensemble des aspects et de les relier entre eux, a nécessairement un effet sur la posture du formateur, de la formateur·ice et son approche pédagogique.

Deuxièmement, nous apprenons à développer une vigilance vis-à-vis de nos propres biais, particulièrement en ce qui concerne les rapports de pouvoir entre le groupe et nous. Nous sommes poussés à déconstruire nos vécus scolaires et sociétaux, par un travail indispensable de décentration et de remise en question de toutes situations injustes, racistes, classistes, dans et hors de la formation. Sans cette posture, nous ne pouvons être à l'écoute des savoirs et des intérêts du groupe et considérer les participant·es, peu importe leur parcours scolaire et leurs pratiques de la langue française, comme nos égaux. Cette posture est fondamentale pour centrer notre action sur ce qui relève de notre responsabilité de formateur·ice : créer, questionner, repenser, modifier, améliorer des dispositifs de formation dans lesquelles tous·tes prennent leur place et développent des savoirs émancipateurs.

2025

Rédaction :
Aurélie AUDEMAR

Graphisme, illustration :
Juliette VANDERMOSTEN

Éditeur responsable :
Eduardo CARNEVALE – Collectif Alpha

**1001 idées pour une alphabétisation
émancipatrice**

Une publication du Centre de documentation
pour l'alphabétisation et l'éducation populaire
du Collectif Alpha ASBL

Les contenus de cette publication sont à
retrouver dans le Journal de l'alpha n° 238

Cette analyse est téléchargeable sur notre
catalogue en ligne : www.cdoci-alpha.be

Elle est empruntable au Centre de
documentation du Collectif Alpha ASBL

148 rue d'Anderlecht – 1000 Bruxelles
(Belgique)

Tél. : 02/540.23.48

E-mail : cdoci@collectif-alpha.be

www.cdoci-alpha.be
Pour toute autre recherche documentaire, vous
pouvez consulter notre catalogue en ligne et/ou
venir parcourir nos rayons.



AVEC LE SOUTIEN DE

