

Démarches et outils d'apprentissage en formation de base : quels choix pour quels usages ?

Comment accompagner les personnes dans un processus de réapprentissage ?

Anne VINERIER

Résumé :

Les personnes en situation d'illettrisme font difficilement la démarche de "réapprendre " dans un lieu formel de formation. Se pose alors la question de l'accompagnement du processus de formation. Comment rejoindre ces personnes ? Comment prendre en compte leur histoire ? L'objet de la communication ne sera pas de décrire une méthodologie en amont pour mieux les rejoindre mais d'envisager de prendre en compte l'histoire des personnes au moment où elles entrent en formation et pendant tout le temps de cette formation. Une approche « hologrammatique » sera proposée, situant l'acte d'apprendre dans une approche systémique.

La question de l'accompagnement sera posée sous un angle politique : quelle place notre société offre-t-elle aux personnes qui ont construit d'autres savoirs en dehors de l'écrit ? Quel sens ces personnes donnent-elles à l'écrit en référence à la place que la société leur offre ou ne leur offre pas ?

Un exemple de méthodologie sera proposé pour prendre en compte les personnes dans leur globalité, dans leur recherche de place et de sens : méthodologie qui favorise le réapprentissage à travers la « reprise de sens » et la « reprise de place » .

Nous élargirons la réflexion de l'accompagnement du processus de réapprentissage sur la question de la posture du formateur et des attitudes qui en découlent : « transmetteur de savoir , accompagnateur ?... » vaste question à débattre.

Introduction

Nous le savons, peu de personnes font la démarche d'entrer dans un processus de réapprentissage de savoirs de base. Précisons bien que nous parlons des personnes qui ont été confrontées à l'apprentissage de l'écrit et qui n'ont pu réussir à y entrer ou à s'en servir. La formation se construit sur de la durée et ceci est particulièrement vrai pour les personnes dont nous parlons. La démarche d'accompagnement que nous proposons inclut trois temps : l'amont de la formation, le « pendant » et l'aval. Le formateur - même s'il est plus particulièrement présent au temps du « pendant » - doit aussi s'articuler avec l'amont et l'aval. La formation est trop souvent conçue sur un axe linéaire, et le temps de formation inscrit dans un lieu formel. Or les personnes dont nous parlons se forment « par alternance » ; c'est pourquoi le système « d'entrée et sortie permanentes » est souvent bien adapté. Les personnes apprennent d'abord en dehors du lieu de formation en confrontation avec leur réel. Là, elles construisent des savoirs expérientiels, ces mêmes savoirs qui pourront être la porte d'entrée du désir de réapprendre à lire ou à mieux lire-écrire-compter. C'est dans ce temps qu'émerge la notion de désir de changement par rapport à l'expérience d'échec vécue au niveau des apprentissages scolaires ; c'est dans ce temps qu'émergent les raisons d'apprendre et donc les désirs de contenus de formation. Mais c'est aussi là que se

joue la confrontation « y aller/ne pas y aller », autrement dit risquer de recommencer autrement. C'est pourquoi la notion d'accompagnement est si importante : la première rencontre dans le lieu de formation - ainsi que les premières semaines - sont des moments-clés à travers lesquels se joue l'avenir de la personne au regard de son désir de formation. Comment le formateur prend-il en compte cet enjeu dans la vie de l'apprenant en faisant référence à ce temps de « l'avant » ?

L'objectif de cet écrit ne sera pas de décrire les axes méthodologiques de « l'avant » (et plus particulièrement la mise en place de formation de médiateurs pour apprendre à accompagner les personnes dont nous parlons). Toutefois, on y fera référence en posant quelques éléments de réflexion articulant la question du sens et de la place des personnes qui ont été mises « hors de lire », lire étant entendu au sens large (incluant l'écrit, l'oral, les mathématiques, les compétences cognitives pour mettre en œuvre l'acte d'apprendre).

Pour aborder l'accompagnement des personnes dans un processus de réapprentissage, nous allons tout d'abord nous poser la question de l'approche que nous faisons de ces personnes et de la perspective que nous choisissons en tant que formateur. Puis nous aborderons une piste méthodologique correspondant à un choix pédagogique en référence à la place que nous donnons aux apprenants. La troisième partie invitera le lecteur à s'interroger sur sa posture de formateur et sur les attitudes qui en découlent.

1 Connaissance du public et enjeux du réapprentissage

Approche globale des personnes

Les personnes qui font le choix souvent difficile de frapper à la porte d'un organisme de formation viennent avec leur histoire : leur savoir et leurs besoins de découvrir de nouveaux savoirs s'inscrivent dans une histoire. Alors que le formateur est tenté de se fixer d'abord sur l'axe des savoirs en cherchant à « positionner » les nouveaux apprenants dans un « niveau » au moyen de différents outils, il nous paraît important que cette stratégie – nécessaire mais peut-être pas suffisante – soit d'abord intégrée dans une dialectique de compréhension liant histoire et savoir. L'objectif est de comprendre pourquoi et comment l'apprenant souhaite reprendre une démarche d'apprentissage dans un lieu formel. Nous proposons un outil d'analyse pour essayer d'approcher la personne afin de pouvoir répondre au plus juste à sa demande en intégrant ce qu'elle a vécu : pour ce faire nous reprenons la perspective hologrammatique développée par E Morin¹ qui situe « la partie dans le tout et le tout dans la partie », autrement dit qui situe la formation dans une dimension systémique. Cet « hologramme »² prend en compte 4 axes :

* l'axe du temps qui permet de comprendre le passé de la personne et dans quel contexte s'inscrivent sa demande et son projet de formation ;

* l'axe des savoirs (savoir-faire et contournements, parler-lire-écrire-compter) qui permet de situer la personne dans ce qu'elle sait et sait faire, dans ce qu'elle souhaite apprendre ;

* l'axe psycho-affectif et cognitif qui permet de comprendre dans quel espace-temps la personne a évolué mais également les stratégies et compétences qu'elle a pu ou n'a pas pu mettre en œuvre pour construire les apprentissages sur l'axe des savoirs ; l'intégration de la

¹ Edgar Morin, Introduction à la pensée complexe, ESF, 1996

² Anne Vinérier, L'hologramme in Des chemins de savoirs, Scérén CRDP Orléans-Tours, 2004

dimension psycho-affective nous apparaît capitale à prendre en compte car elle permet de comprendre en quoi les blessures de l'histoire peuvent être un frein à l'apprentissage mais aussi un moteur lorsque la personne a été entendue dans toute sa réalité ;

* l'axe de l'environnement qui permet de comprendre dans quel espace physique, matériel et social vit la personne ; si celui-ci est pris en compte il favorisera l'émergence d'ancrages pour les contenus de formation.

Cet hologramme s'inscrit dans une démarche globale qui a pour objectif de mieux comprendre les personnes qui entrent en formation afin de pouvoir les accompagner sur leur chemin de réapprentissage. Il pourra être une porte pour choisir des outils appropriés : ceux qui aideront à développer l'axe des savoirs et l'axe psycho-cognitif.

Place et sens

Les personnes qui ont été mises « hors de lire » ne donnent parfois plus de sens à l'objet de savoir. Les raisons peuvent être liées à l'histoire singulière de chacun mais bien souvent derrière cette question du sens se dégage une réalité collective : un certain nombre de personnes dites « en situation d'illettrisme » ont parfois du mal à trouver leur place dans la société (et pas seulement par rapport à leur situation professionnelle) ; elles se sentent parfois mises « au banc des accusés », responsables de leurs difficultés d'apprentissage. Où est leur place dans cette société bâtie sur la compétition et où ceux qui sont différents n'ont pas le droit de cité ? Place et sens sont liés. Apprendre à lire est un acte politique. Quand nous affirmons cela, nous sommes dans la filiation de la pensée de P. Freire³. On n'apprend pas à lire pour lire mais bien parce qu'on a une raison d'apprendre. Une des raisons est de pouvoir exister pleinement sans être obligé de passer par des tiers (perçu parfois comme de l'assistantat), pouvoir prendre la parole et défendre une opinion, participer à l'organisation sociale. Alors quelle est la place des outils dans le réapprentissage pour travailler l'accès au sens des écrits notamment si les personnes ne peuvent donner de sens (au sens d'avoir une signification mais aussi une direction) parce que la société ne leur fait pas de place ? Cette question est fondamentale. Beaucoup de formateurs partagent leur déception quand des apprenants ayant déjà été x mois en formation reviennent dans l'organisme et semblent ne pas avoir « conserver » les acquis de cette formation. Mais ont-ils la possibilité de réinvestir l'écrit ? Cette raison est à travailler dans le cadre de la formation. Ce n'est pas seulement une question de motivation qui restreint la formation dans sa dimension psychologique. Il s'agit d'élever au rang d'une dimension politique l'acte d'apprendre. L'expérience nous dit que l'implication, la participation des apprenants est d'une toute autre nature lorsque nous nous situons ainsi. Concrètement cela entraîne que les outils que nous proposons sont au service d'une finalité et plus seulement « un objet technique » : cette finalité fait de la lecture (et des apprentissages des savoirs de base) un moyen d'émancipation, « donne accès à la liberté » disait un apprenant – liberté pour oser dire, écrire, faire des choix, revendiquer sa place, prendre des responsabilités. Si la lecture est considérée comme tel, se pose alors la question des contenus de formation. Sont-ils préétablis, sont-ils construits avec les apprenants ? Quels sont les points d'ancrage qui vont permettre d'utiliser ensuite tel ou tel outil ?

L'accompagnement des personnes dans un processus de réapprentissage suppose d'entrer dans cette compréhension globale qui inclut le savoir dans une histoire ; il suppose aussi d'accompagner la personne en formation sur cette recherche de sens en l'articulant à celle de la place.

³ Paulo Freire, pédagogie des opprimés, Maspéro, 1974

2 Un exemple de méthodologie

Accompagnement d'une méthodologie de recherche-action-formation, avec des apprenants qui choisissent d'analyser leur situation (dont celle de reprendre un chemin de formation) et de partager leur savoir à d'autres ainsi que leur cheminement avec ceux qu'ils connaissent et qui ont en commun d'avoir la même difficulté face à l'écrit.

Voici en quelques lignes une méthodologie que nous avons mis en place avec des apprenants ; en filigrane vous trouverez la mise en œuvre de démarches ou d'outils, ou de principes tirés de telle ou telle approche. Cette description n'a pas pour but de privilégier une méthodologie mais bien plus de faire le lien entre des choix liés à un choix politique ... qui entraîne des choix d'une démarche ...qui est elle-même déclinée dans une méthodologie, laquelle utilise divers outils. (Nous souhaitons faire l'articulation avec une autre méthodologie dont les fondements sont identiques mais la place manque. Toutefois vous pourrez trouver des éléments dans l'ouvrage « combattre l'illettrisme ⁴ »).

Considérant que les apprenants sont en capacité de nous aider (formateurs ou chercheurs) à comprendre différents aspects de la problématique du réapprentissage de savoirs de base, nous avons choisi de proposer à un groupe d'apprenants de travailler cette question : « comment décide-t-on de se remettre en route pour réapprendre à lire ou mieux lire-écrire-compter ? » dans l'objectif de pouvoir mieux accompagner ceux qui désirent réapprendre. Nous avons choisi une méthodologie de recherche-action-formation. Cette recherche faisait partie du temps de formation des apprenants. Ceux qui ont participé à ce premier groupe l'ont nommé « chaîne des savoirs » et ils ont été à l'origine d'une méthodologie qui a donné naissance à d'autres groupes. En voici succinctement quelques éléments :

* A partir d'un partage sur l'expérience de chacun au regard de la question posée, l'accompagnateur a fait émerger des thématiques que le groupe souhaitait approfondir (principe des thèmes générateurs développés dans « combattre l'illettrisme »). Chaque thématique peut faire l'objet de plusieurs séances. Exemples de thématiques traitées dans ce premier groupe : « la reconnaissance de nos savoirs, notre expérience de l'école, la place de l'école et de la famille dans l'apprentissage, les étapes qui nous ont conduit à venir dans un lieu de formation, les personnes que nous connaissons et qui sont dans notre situation (comment les découvrons nous ?), comment partager notre expérience à ces personnes ?... etc. ». Le deuxième groupe a orienté son choix sur la question de l'intelligence à partir du questionnement « quand on ne sait pas ou pas bien lire-écrire-compter, est-ce qu'on est intelligent ? » ; question vitale pour ces apprenants qui avaient souvent été stigmatisés et avaient été marqués par l'étiquette « déficience » reçue au cours de leur histoire.

NB : dans ces deux groupes, la plupart des apprenants redémarreraient avec la lecture et l'écrit et beaucoup n'étaient pas autonomes pour lire et écrire.

* A chaque séance de regroupement, les apprenants viennent avec un écrit sur le sujet abordé (qu'ils ont travaillé en formation, soit en groupe soit en individuel suivant les modalités des lieux de formation ; avec le principe de l'atelier d'écriture). Auparavant, le sujet a été débattu dans le groupe de la "chaîne des savoirs" ; il y a eu émergence de paroles, explicitation, analyse (dans un rapport dialectique, à la manière de P. Freire). Si l'apprenant ne peut pas écrire de façon autonome, il demande à un formateur de transcrire sa pensée (nous reprenons le principe de « la dictée au formateur » développé par L. Lentin

⁴ Anne Vinérier, *Combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre*, L'Harmattan, 1994

puis E. Delefosse). Ce point est très important : ce n'est pas parce que l'apprenant n'a pas accès au code écrit qu'il ne pense pas. Le formateur transcrit donc la pensée de l'apprenant. Il s'agit bien de sa pensée et le texte n'est pas réduit à un « matériau linguistique ». Ce texte sert ensuite de base à l'apprentissage de la lecture ou de l'écrit (en utilisant les principes de la méthode naturelle de la pédagogie Freinet). A la séance collective suivante, l'apprenant lit ou fait lire son texte (s'il ne peut lire, il choisit un « porte-parole » qui peut être apprenant ou formateur mais il reste bien l'auteur de ce texte). Chaque participant réagit aux textes lus ; il y a discussion, réflexion et éventuellement proposition d'un texte à écrire en commun à partir des points de convergence : c'est l'œuvre collective du groupe. A chaque séance, le groupe analyse avec l'aide de l'animateur (dans une démarche accompagnatrice) les points forts qui se dégagent, les points à reprendre et à retravailler, les grandes lignes à mettre dans le compte-rendu. Ce compte-rendu est donné à la séance suivante et lu ensemble (même si les apprenants n'ont pas encore accès au code écrit) : ils apprennent à faire le lien entre la parole et le texte ; ils retrouvent leur pensée et parfois même une phrase qu'ils ont exprimée et qui a beaucoup de poids pour eux ; ils entrent progressivement dans un écrit qui a du sens parce qu'il est la traduction de leur pensée. Au cours de cette recherche-action-formation, beaucoup d'apprenants sont passés d'une lecture débutante à une lecture courante, d'une quasi-absence de trace écrite à une production autonome.

* Les temps collectifs de la "chaîne des savoirs" alternent avec des temps en sous-groupes ou en formation individuelle. A partir de leur production, ils travaillent les compétences dont ils ont besoin pour avancer dans l'écrit. Les compétences ne sont pas choisies d'emblée par le formateur mais discutées ensemble dans une pédagogie de la conscientisation : l'objectif est de permettre à chaque apprenant de comprendre pourquoi et en quoi il a besoin de maîtriser telle ou telle compétence dans tel ou tel domaine. Nous proposons que celui-ci inscrive les nouvelles acquisitions dans un livret « mon parcours dans mes chemins de savoirs »⁵. Dans ce livret, l'apprenant note également tout ce qu'il savait déjà avant de venir en formation (cf carte des savoirs) et un travail en métacognition est proposé sur « comment j'ai appris ? Qu'est-ce que j'ai développé ? ». Les apprenants se dévalorisent souvent, nous le savons ; cette étape de reconnaissance des savoirs déjà construits est très importante pour retrouver l'estime de soi, faire une analyse critique sur les jugements qui ont été portés sur eux et pour prendre appui sur leurs capacités pour oser se lancer dans des apprentissages qui autrefois ont été difficiles.

Dans ce travail en sous-groupe ou en formation individuelle, les apprenants peuvent utiliser l'ordinateur : outil très appréciable pour développer l'autonomie et s'initier aux nouvelles technologies ; outil très valorisant pour présenter aux autres un texte qu'ils peuvent illustrer, présenter de différentes manières... mais aussi pour transférer cette technologie dans leur vie quotidienne.

* Au cours de la recherche-action-formation se pose la question des autres : comment les rejoindre ? C'est le deuxième volet de la proposition de cette méthodologie. Dans deux groupes de "chaîne des savoirs" les apprenants ont choisi de prendre la parole publiquement pour rendre compte de leur travail à travers trois conférences. Dans cette prise de parole – qui était un pari et/ou une prise de risque - certains ont choisi de lire un texte important qu'ils avaient écrit. Depuis, les groupes communiquent entre eux, s'écrivent individuellement ou collectivement, vont se rendre visite ; ils posent des actes pour rencontrer des personnes qui partagent les mêmes difficultés mais qui n'ont pu faire le passage de réapprendre. Les apprenants deviennent « médiateurs ». Certains participent au Conseil d'Administration de l'association dans laquelle ils apprennent ; certains rencontrent

⁵ Anne Vinérier, op cit. in Des chemins de savoirs

des élus pour demander que soient mieux pris en compte les « ateliers de formation de base »...

Dans cette démarche, les apprenants investissent une dimension de recherche, il se forment en apprenant à lire ou mieux lire-écrire-compter, ils développent la communication entre eux et avec eux-mêmes et le monde, ils agissent en prenant la parole publiquement et en mettant en route d'autres personnes vers le réapprentissage de savoirs de base. A travers cette méthodologie, il y a bien l'utilisation d'outils ou de démarches mais ceux-ci sont subordonnés à une finalité et à des choix : permettre à chaque personne de prendre sa place, de participer à la construction d'une pensée et d'une action à partir de son expérience de sujet, dans des choix qui resituent la dimension politique de l'acte d'apprendre et dans une démarche d'Education populaire.

3 Posture du formateur

La mise en œuvre de cette méthodologie est subordonnée à des choix de fond :

* L'apprenant n'est pas considéré comme quelqu'un qui a des manques : il est un sujet qui a construit des savoirs en dehors du savoir lire-écrire-compter. Il a mis en œuvre des compétences, des savoir-faire, des contournements qui révèlent la mise en place de stratégies cognitives et affectives. Nous sommes contre la théorie du déficit et contre toute forme de pratique qui vise à souligner ce que l'apprenant ne sait pas. Pour reprendre l'expression de B. Charlot⁶, nous pratiquons « la lecture en positif ». L'apprenant est un sujet de désir : il souhaite apprendre pour quelque chose, pour quelqu'un... à condition de pouvoir l'entendre, y compris dans ce qu'il a parfois du mal à exprimer.

* Le formateur n'est pas d'abord « transmetteur de savoir », il est accompagnateur de quelqu'un qui a déjà parcouru un chemin sans l'écrit et qui souhaite peu à peu avoir accès à cet écrit. Le formateur est accompagnateur d'un processus de changement qui consiste - comme diront les apprenants du premier groupe de la "chaîne des savoirs" - à « passer de l'ombre à la lumière ». Cela suppose de considérer les personnes dans une relation de parité, où l'autre (l'apprenant) est sujet qui construit son parcours, où l'autre est reconnu dans ses savoirs (et non dans ses manques), où l'autre est entendu dans ses désirs (qui vont bien au-delà de la maîtrise de tel ou tel technique ou compétence).

* Le formateur est invité à prendre un risque avec l'apprenant ; seul, l'apprenant ne peut prendre ce risque du recommencement s'il ne sent pas l'engagement du formateur. Nous faisons nôtre cette expression de R. Barbier⁷ « l'implication dans une écoute sensible » qui favorise ce recommencement. La formation ouvre à un autre espace ; elle ouvre à une autre relation : relation à soi, aux autres, au monde (en référence à la théorie tripolaire de la formation développée par G. Pineau⁸). Un apprenant disait « en apprenant à lire, le monde est devenu plus grand ». Apprendre c'est « changer de forme » au sens étymologique. Il y a un risque à changer de forme. Le formateur est accompagnateur de cette prise de risque à travers ce processus de changement. La question pour un formateur pourrait être la suivante : est-ce que je suis dans une posture de « transmetteur de savoir » ou est-ce que je suis « accompagnateur d'un processus de formation » dans lequel je m'implique ? Cette question de posture est une question de fond. De cette question découle la place et le statut donnés à l'outil.

⁶ Bernard Charlot, Du rapport au savoir, éléments pour une théorie, Anthropos, 2002

⁷ René Barbier, L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines, Anthropos, 1997

⁸ Gaston Pineau, Formation expérientielle et théorie tripolaire *in* formation expérientielle des adultes, la Documentation française, 1991

En guise de conclusion

L'entrée par l'outil est certes utile mais si le questionnement autour du sens et de la place n'est pas fait, le risque est grand de ne pas savoir rejoindre les personnes et de ne pas enclencher le processus de changement. La mise en place d'une formation pour les personnes qui veulent réapprendre n'est pas d'abord une question de techniques et d'outils. La tendance à vouloir « techniciser » la formation est forte aujourd'hui. Ce ne sont pas les « meilleurs » outils qui rendront la formation plus efficiente et les formateurs plus efficaces. Les outils sont indispensables mais ils ne seront vraiment utiles que s'ils s'inscrivent dans une démarche qui elle-même se situe au regard d'une finalité. Le formateur ne peut pas faire l'impasse d'une telle question et il doit pouvoir se situer. Mais le formateur doit aussi pouvoir être entendu des hommes politiques pour que la formation ne soit pas « un gadget » ou un lobbying au service d'autres enjeux. L'approche actuelle qui vise à se centrer sur l'objet d'apprentissage et sur « la machine à penser » pour corriger les dysfonctionnements ne permet pas de prendre en compte le sujet pensant, capable d'agir sur son environnement, capable de choisir « son chemin de savoirs ». Nous considérons que la formation pour les futurs apprenants que nous avons tant de mal à rejoindre (ou qui ont tant de mal à nous rejoindre dans des lieux formels que nous avons pensés pour eux et sans eux) doit s'inscrire dans une approche à dominante anthropologique. Mais la formation pose aussi et peut-être d'abord une question politique : quel statut nos financeurs et nos élus donne-t-il à la formation ? S'agit-il d'un passage obligé pour une insertion sociale et professionnelle ... et en filigrane : « hors de ce passage point de salut » ? Ou s'agit-il d'un lieu dans lequel des personnes peuvent apprendre pour comprendre, se construire, trouver leur place dans la société ... ? Un autre choix qui nécessite du temps pour les apprenants et un véritable engagement politique.

Pour que des formateurs puissent accompagner des apprenants dans un processus de réapprentissage, pour que ces apprenants puissent prendre le risque de réapprendre, il faut de toute urgence une implication politique, de réels moyens d'action qui permettent aux professionnels d'être soutenus dans une perspective plus cohérente et sur de la durée.

Anne VINERIER

Formatrice auprès des acteurs de la lutte contre l'illettrisme

FARLcI (Formation des Acteurs et Recherche dans la Lutte contre l'Illettrisme)

Anne Vinérier a toujours associé action et recherche tout au long de sa vie professionnelle pour comprendre la problématique de l'illettrisme et agir avec les personnes concernées :

** Formatrice, elle travaille à élaborer une méthodologie à partir d'une approche globale des personnes désirant réapprendre des savoirs de base (« combattre l'illettrisme, permis de lire, permis de vivre », l'Harmattan 1994).*

** Consciente de la difficulté des personnes à faire une nouvelle démarche de formation, elle met en place une formation à destination des personnes-relais (les médiateurs) ; elle démultiplie celle-ci sur plusieurs départements.*

** Elle crée le Centre-Ressources-Illettrisme en Indre et Loire dans lequel elle développe une stratégie qui favorise l'articulation des différents acteurs afin d'augmenter le nombre d'apprenants dans les lieux de formation.*

** Actuellement elle forme des médiateurs et des formateurs ; parallèlement elle accompagne des groupes de Recherche-Action-Formation avec des apprenants qui souhaitent s'impliquer dans une démarche solidaire d'Education populaire (Des chemins de savoirs , Scérén, CRDP Orléans-Tours, 2004).*