

# Langue, citoyenneté, laïcité : quelle pédagogie mettre en œuvre ?



initials.

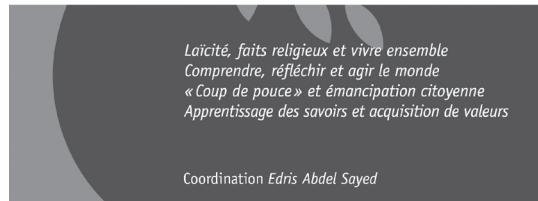


## en Région Grand Est

*Laïcité, faits religieux et vivre ensemble  
Comprendre, réfléchir et agir le monde  
« Coup de pouce » et émancipation citoyenne  
Apprentissage des savoirs et acquisition de valeurs*

Coordination *Edris Abdel Sayed*





Présidente d'honneur  
*Colette Noël*

Président  
*Omar Guebli*

Directrice  
*Anne Christophe*

Coordinateur de l'ouvrage  
*Edris Abdel Sayed*

Ont collaboré  
*Véronique Briois*  
*Maud Clément*  
*Sandrine Pardoëns*

Conception graphique  
*Laurène Bruant*  
*Maude de Goër*

Impression  
*Imprimerie Gueblez*

Initiales  
*Passage de la Cloche d'Or*  
*16 D rue Georges Clemenceau*  
*52 000 Chaumont (France)*  
*Tél: 03 25 01 01 16*  
*Courriel: initiales2@wanadoo.fr*  
*Site : www.association-initiales.fr*

Les partenaires du colloque 2018

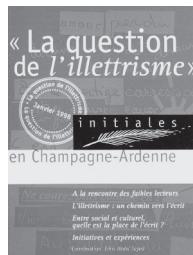
*Direction Régionale des Affaires Culturelles (DRAC)  
Grand Est / Ministère de la Culture*

*Direction Régionale et Départementale de la Jeunesse,  
des Sports et de la Cohésion Sociale (DRDJSCS)/  
Secrétariat Général pour les Affaires Régionales et  
Européennes (SGARE)*

*Région Grand Est*

*Conseil Départemental de la Marne*

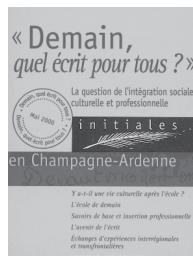
# Ouvrages parus et disponibles auprès de l'association *Initiales*



La question de l'illettrisme  
*Initiales*, 1998



Écrire et pouvoir dire Construire ses savoirs,  
construire sa citoyenneté  
*Initiales*, 1999



Demain, quel écrit pour tous ?  
La question de l'intégration sociale, culturelle et professionnelle  
*Initiales*, 2000



Enfants, parents et rapport à l'écrit  
Prévenir l'illettrisme  
*Initiales*, 2001



Regards croisés sur l'interculturalité  
La pédagogie interculturelle  
*Initiales*, 2002



Accès aux savoirs et vie dans la cité  
Lien social et intégration locale  
*Initiales*, 2003



## L'apprenant et la construction de son parcours *Initiales, avril 2004*

## Jeunes et rapport à l'écrit *Initiales, décembre 2004*



## La langue, véhicule des cultures *Initiales, 2005*

## Art, culture et illettrisme *Initiales, 2006*



## Ateliers d'écriture et illettrisme *Initiales, 2007*

## Diversités culturelles et apprentissages *Initiales, 2008*





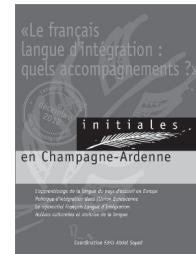
## Illettrisme : compétences-clés et itinéraires de réussite *Initiales, 2009*



## Illettrisme : de la ville à la campagne *Initiales, 2010*



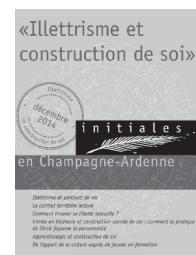
## Illettrisme : le défi de la créativité *Initiales, 2011*



## Le français langue d'intégration : quels accompagnements ? *Initiales, 2012*



## Pratiques de l'écrit et culture numérique *Initiales, 2013*



## Illettrisme et construction de soi *Initiales, 2014*

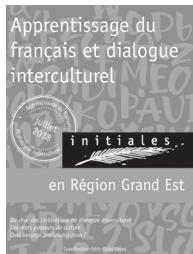


Guide:  
Action culturelle et maîtrise de la langue  
*Initiales, 2016*

---



Culture et maîtrise du français  
*Initiales, 2017*



Apprentissage du français  
et dialogue interculturel  
*Initiales, 2018*

---



## Sommaire

### Préface

*Edris Abdel Sayed* — page 13

### Laïcité, faits religieux et vivre ensemble

*Joël Roman* — page 15

### Comprendre, réfléchir et agir le monde

– balises pour l’alphabétisation populaire –

*Aurélie Audemar* — page 25

### « Coup de pouce » portant

sur l’émancipation citoyenne

*Charlotte Faure* — page 43

### Apprentissage des savoirs et acquisition

de valeurs

*Bernard Noly* — page 59

### Quelle pédagogie et quelle langue pour la

laïcité et la citoyenneté ?

*Hugues Lenoir* — page 71

Photographies du colloque — page 79

Références bibliographiques — page 83

L’association Initiales publie... — page 85



## Préface

*Edris ABDEL SAYED  
Directeur pédagogique et régional  
Initiales*

La laïcité n'est pas une valeur. Elle est un principe, un dispositif juridico-politique au service des valeurs de la République: liberté, égalité et fraternité. La laïcité n'est pas une « machine de guerre » contre la religion. Elle garantit la liberté de conscience et permet la coexistence pacifique entre toutes les croyances ou la non-croyance.

Les questions de la citoyenneté et de la laïcité en vue du vivre ensemble doivent s'inscrire au cœur de l'accompagnement des publics francophones et allophones connaissant des difficultés de maîtrise de la langue française. Cependant, la mise en œuvre pédagogique reste au centre des préoccupations des acteurs de terrain. Ceux-ci redoutent d'aborder ces questions dans un contexte qui reste très sensible: comment les introduire? Comment contribuer à combler le fossé entre les connaissances acquises par les enfants dans le cadre des enseignements à l'école et les représentations des parents? Quelles démarches mettre en œuvre pour introduire un enseignement de la citoyenneté, de la laïcité et des valeurs de la République auprès de ces publics? Comment relier ces questions aux apprentissages de base?

Les travaux du colloque d'octobre 2018 ont mis en évidence l'indispensable interaction entre les champs linguistique et culturel et les questions liées à la citoyenneté et à la laïcité. Il est question de dépasser les idées reçues et la méconnaissance pour créer les conditions du vivre et du faire ensemble. Des approches pédagogiques menées en France et en Belgique en témoignent.

Bonne lecture et restons ensemble sur le chemin de l'unité dans la diversité.

## Laïcité, faits religieux et vivre ensemble

Joël Roman  
Philosophe

*Texte rédigé d'après les notes prises lors du colloque*

La laïcité est un principe fondamental de notre modernité politique, quoique traduite différemment selon les Etats. La laïcité n'a ainsi pas tout à fait le même sens en Belgique et en France, où elle a une dimension constitutionnelle. Sa définition juridique en France est précise, et consacre la liberté individuelle de chacun de pratiquer le culte de son choix, voire aucun, tout en garantissant la possibilité du vivre ensemble. Toutefois, les nombreuses polémiques sur son interprétation et les tentatives d'instrumentalisation auxquelles la laïcité est parfois soumise renvoient aux affrontements idéologiques et politiques qui traversent notre société, ainsi qu'aux circonstances mouvementées de son émergence, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Comment, dans ce contexte, retrouver la dimension fondatrice et pacificatrice de notre laïcité ?

La laïcité, en France, est définie par la loi de 1905 « séparation des Églises et de l'État », destinée à pacifier les relations entre les différentes composantes de la société. Je voudrais souligner trois points :

*1<sup>er</sup> point:* la loi de 1905 affirme la liberté de

conscience totale, individuelle, intérieure, liberté de penser; on ne peut pas induire des comportements, des convictions.

*2<sup>e</sup> point:* la liberté de culte est prévue par la loi de 1905 — Loi de liberté — et par certains autres textes fondateurs telle que la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen...

*3<sup>e</sup> point:* la séparation des Églises et de l'État, séparation entre les cultes et l'État.

La loi de 1905 résulte d'un conflit entre trois courants :

- Un courant clérical, qui exerçait un pouvoir politique indirect. Il se caractérisait par le refus de l'idée de séparation et le souhait de maintenir une certaine complicité avec l'État. Pour ceux qui s'inscrivaient dans ce courant, l'État devait rester le bras séculier de l'Église.
- Un deuxième courant radical, qui considérait que le courant clérical était néfaste et souhaitait en finir avec la religion. La finalité de la loi était d'en finir avec le pouvoir de l'Église.
- Un troisième courant, qui souhaitait une stricte séparation entre les cultes et l'État. Ce qui est devenu la règle.

La laïcité est donc devenue un principe garantissant la liberté de conscience et contribuant ainsi à une forme de vivre ensemble, davantage centrée sur des formes de regroupement volontaire. La laïcité n'est pas une valeur de la République, mais un principe politico-juridique au

service des valeurs de la République. Les valeurs ont un contenu. La laïcité n'a pas de contenu, ce n'est pas une croyance. Ce n'est pas un refus du religieux mais la définition d'un cadre dans lequel la religion prend sa place, à l'inverse de la Belgique, qui donne un contenu à la laïcité. En France, cela ne renvoie pas à une forme de pensée contre la religion. La laïcité ne fait rien d'autre que de dire et de prôner une liberté de pratiques.

La seule dérogation à la séparation des Églises et de l'État est l'intervention financière de l'État pour permettre la pratique du culte à ceux qui en sont empêchés. En ce sens, l'État finance la liberté de pratiquer les cultes au sein de l'armée, en milieu hospitalier, dans les internats...

La religion n'est pas de droit public mais de droit privé au sens où ce n'est pas l'État qui l'organise. Le Conseil d'État a toujours accordé la liberté la plus large avec le souci de faire de la laïcité un élément de pluralisme religieux de notre société. La préoccupation politique est d'apaiser la question religieuse grâce à la laïcité. Celle-ci rend possible la coexistence pacifique entre toutes les croyances et la non-croyance.

La loi de 1905 a conduit l'Église à se retrouver dans une posture nouvelle étant privée du bras séculier de l'État. Elle a dû ainsi se tourner directement vers ses membres. La question des relations entre les cultes et l'État s'est pacifiée à ce moment-là.

C'est au milieu des années 80 que resurgit la question de la laïcité avec la présence de l'Islam en France. Il apparaît alors une volonté de contraindre l'Islam à devenir invisible.

En 1905, la laïcité ne concerne pas l'Islam. En y regardant politiquement, les trois départements du Maghreb ont un statut de colonisé et sont régis par un ensemble de règles qui organisent la vie de ces départements : le statut personnel, le statut des colonisés, la pratique de la religion des colonisés. Les Français musulmans ont un statut juridique (statut juridico-politique qui n'a plus lieu d'être, mais constitue un passif). La question des origines va être réactivée au moment de la libération de l'Algérie (guerre d'Algérie), et constituer un enjeu qui va déchirer les sociétés algérienne et française.

Ces populations demandent à pratiquer l'Islam sans être obligées de se cacher, de façon publique, ce qui participe d'une volonté de dire qu'ils sont des citoyens comme les autres. Cela renvoie au port du voile qui, selon moi, doit être considéré comme un signe d'intégration et non d'appartenance religieuse.

Les crispations renvoient à la difficulté à régler le passif colonial, à l'acceptation des populations issues des immigrations, de la diversité. La focalisation sur l'Islam tient à ces deux aspects, mais aussi à la confusion entre la pratique de la religion et l'instrumentalisation par des militants politiques de l'Islam, la politisation de l'Islam. L'islamisation de la radicalité renvoie à

une posture politique opportuniste selon le politologue français, Olivier Roy.

Ainsi, la laïcité est un principe organisateur du vivre ensemble et du respect des convictions, et non des croyances uniquement, car la laïcité n'est pas liée exclusivement au culte. Son acceptation est beaucoup plus large.

## Échanges avec la salle

### *Salle*

Je suis satisfait d'entendre que le voile est un signe d'intégration. Il y a beaucoup de récupération politique autour de la laïcité. Il est cependant difficile de se positionner à ce propos en tant que citoyen. La laïcité inclusive ne serait-elle pas un signe d'intégration ?

### *Joël Roman*

J'ai la conviction que le foulard est intégrateur. La laïcité est le moyen de lutter contre le racisme. Il est nécessaire de revenir à ce que la laïcité veut dire. Cette laïcité renvoie à la pratique de la religion de son choix, à une pratique sociale inclusive, qui permet de lutter contre le racisme. Mais le racisme a d'autres ressorts. Le racisme, c'est refuser la différence.

*Salle*

Dans le cadre de la République une et indivisible, on constate plusieurs entorses aux principes de laïcité : les départements sous concordat en sont un exemple. Par ailleurs, les signes ostentatoires ne sont-ils pas des entorses à la loi de 1905 ?

*Joël Roman*

Le concordat n'affecte pas profondément la laïcité. Le concordat est une définition juridique différente dans les départements Bas-Rhin, Haut-Rhin (Alsace) et Moselle (Lorraine). La définition de la laïcité est évolutive. Elle est un principe organisateur. Si le détail juridique change selon les départements, par exemple de Mayotte, cela ne change pas pour autant fondamentalement le principe laïque. L'État et les religions s'organisent comme ils le souhaitent et chacun dans son champ de compétences.

Sur les signes ostentatoires, le débat est récurrent. La jurisprudence constante du Conseil d'État dit que le port du foulard ne constitue pas une atteinte à la laïcité. Le principe est destiné aux fonctionnaires et à leur devoir de neutralité. Le pendant des représentants de l'État est la liberté des individus. On impose une stricte neutralité aux fonctionnaires dans l'exercice de leur fonction, mais pas aux individus. Cette notion est étendue aux établissements d'enseignement afin de protéger les

élèves mineurs et de les mettre à l'abri. Ils pourront ensuite choisir librement la pratique ou non d'une religion. La loi de 2004 ne concerne que les élèves mineurs et les établissements du secondaire.

#### *Salle*

L'État et les administrations n'ont-ils pas pris en compte trop tardivement le principe de la laïcité et son évolution ?

#### *Joël Roman*

La laïcité définit un cadre général. Ce qui est nouveau, c'est la pratique de l'Islam qui apparaît massivement dans les années 1980 du fait des regroupements familiaux.

#### *Salle*

La société change et avec celle-ci le rapport aux autres. Ne sommes-nous pas confrontés aujourd'hui à un rejet de l'autre ? Je pense par exemple aux usines «Renault» qui laissaient à l'époque des créneaux pour la pratique du culte musulman.

#### *Joël Roman*

De fait, la population change. Il y a une population immigrée de travailleurs, depuis les années 1950, qui bénéficiait de moments de prière et

d'aménagement du cadre de travail plus souple. L'intérêt pour l'entreprise est la rentabilité favorisée par des aménagements possibles, dont la pratique de la religion fait partie. Le problème aujourd'hui vient plus de la visibilité de la pratique de la religion, notamment par le biais du port du foulard.

#### *Salle*

Les enseignants sont aujourd'hui davantage confrontés aux problèmes de radicalisation et de non-respect des principes de laïcité. Ne serait-ce pas la redéfinition de la laïcité par les pouvoirs politiques qui crée la confusion ? On constate un décalage entre la loi et son interprétation et la stigmatisation des populations, notamment par rapport au port du foulard. Si le code du travail l'autorise, on note une absence d'informations auprès des salarié(e)s concerné(e)s et les difficultés auxquelles ces personnes se confrontent pour trouver un emploi.

#### *Joël Roman*

La laïcité est un principe général de liberté des salariés de pratiquer une religion. Ce principe est défini par le code du travail et les jurisprudences constantes. Dans sa dernière version, le code du travail encadre les comportements et la façon de s'habiller. La loi permet aux entreprises de préciser ces principes dans les règlements

intérieurs. Il n'en demeure pas moins un certain nombre de pratiques contraires au droit.

*Salle*

D'où vient cette différence d'interprétation entre les pays de la laïcité ? Je pense ici à l'Angleterre par exemple.

*Joël Roman*

La tradition britannique ne fait pas référence à la laïcité, c'est plus un processus. Chaque pays a sa tradition historique. En France, la question religieuse a toujours été imbriquée avec la politique. C'est une bagarre qui a toujours animé la société française, notamment depuis la Révolution française. La loi de 1905 a pacifié ce débat. Par ailleurs, la France a un passé colonial qui interfère sur la notion de laïcité. Dans une certaine vision, la colonisation est considérée comme une émancipation contrainte.

*Salle*

Notre relation au voile va dans l'optique d'une pensée dominatrice qui imposerait aux femmes d'enlever le voile. Qui sommes-nous pour leur interdire le port du voile si ce n'est une position de colonisateur ?

### Sans conclure...

La laïcité n'est pas une valeur en soi mais un dispositif juridico-politique au service des valeurs de la République (Liberté, Égalité et Fraternité). Elle n'est pas une machine de guerre contre les religions puisqu'elle garantit la liberté de conscience. Elle n'est pas une croyance mais elle garantit la co-existence pacifique entre toutes les croyances et la non-croyance pour le mieux vivre ensemble.

# Comprendre, réfléchir et agir le monde - balises pour l'alphabétisation populaire -

Aurélie Audemar  
Chargée d'appui pédagogique  
*Lire et Ecrire Communauté française*  
*Belgique*

Ces balises pour l'alphabétisation populaire, cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire, définissent l'essence même de notre métier: former des citoyens critiques. Elles mettent en relation le politique et le pédagogique en articulant processus d'éducation populaire et processus d'apprentissage des savoirs de base.

Présentation de la mallette pédagogique «Toi, moi et tous les autres, tissons le vivre ensemble», outil d'éducation populaire qui s'inspire de l'approche interculturelle.

## **Le contexte**

«Langue, citoyenneté et laïcité, quelle pédagogie mettre en œuvre?» est le titre du colloque.

À Lire et Écrire, nous nous sommes, à notre manière, penchés sur cette question. Cependant nous l'avons formulée autrement pour différentes raisons, parce que nous sommes dans un contexte associatif belge, francophone. Nous sommes une association créée par les mouvements ouvriers chrétiens et socialistes et notre but est de «développer une alphabétisation dans

une perspective d'émancipation, de participation des personnes, de changement social vers plus d'égalité», comme le décrit notre charte.

Notre histoire, les mouvements ouvriers, et nos finalités, celles de l'éducation populaire, font que nous nous définissons comme un mouvement d'alphabétisation populaire.

Avec cet ancrage et partant du constat des nombreuses crises qui traversent notre société, nous avons posé la question de la sorte: quels savoirs et quelles compétences sont nécessaires au citoyen d'aujourd'hui et de demain pour pouvoir vivre dans un monde incertain, complexe et chaotique, pour affronter l'incertitude et les crises du monde?

Autrement dit, quelles compétences et quels savoirs sont nécessaires à l'exercice d'une citoyenneté critique? Comment développer une posture de citoyen-chercheur? Dans ces perspectives, quels savoirs et quelles compétences viser dans nos formations en alphabétisation?

C'est sous la forme d'un cadre de référence pédagogique «Comprendre, réfléchir et agir le monde, balises pour l'alphabétisation populaire»<sup>1</sup> que nous avons tenté de répondre à ces questions. Tout référentiel découle de choix marqués culturellement et politiquement. Celui-ci explicite ainsi notre projet politique et pédagogique qu'est l'alphabétisation popu-

---

<sup>1</sup> [www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire](http://www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire)

laire. Il est le fruit d'un long travail collaboratif: il s'est construit au long de quatre années d'échanges et de réflexion à partir de recherches documentaires, d'analyses de référentiels existants, de l'expertise des membres d'un groupe de travail, des apports de l'ensemble des formatrices et formateurs de Lire et Écrire (trentaine de journées de travail) ainsi que des retours critiques de relecteurs et d'utilisateurs, formateurs et apprenants. Les différents acteurs de l'association ont donc pu participer à différents degrés à son élaboration.

Alors *qu'apprendre*? Et bien sûr *comment* pour exercer une citoyenneté critique? Pour définir le «*quoi*» apprendre, nous utilisons les termes de savoirs et compétences qui englobent la question de la langue. Le concept de citoyenneté quant à lui comprend un questionnement sur celui de laïcité, cependant, sans la nommer spécifiquement. Il ne s'agit pas pour nous de «défendre» la laïcité ou une certaine confession religieuse mais de développer une posture et une action citoyennes critiques, c'est-à-dire proposer des espaces de savoirs et d'expériences partagés ouvrant vers des choix et des actes citoyens.

Nous avons défini le concept de citoyenneté de la sorte: «La citoyenneté concerne le lien politique de l'individu à la société, la place qu'il occupe dans le travail que la société fait sur elle-même pour progresser vers la démocratie. [...] L'éducation populaire n'envisage pas la citoyenneté comme synonyme de respect des droits et

des devoirs ou comme processus d'intériorisation des valeurs, des normes et des manières de voir dominantes. Elle envisage la citoyenneté principalement du point de vue des conditions de l'expérience citoyenne : l'accès à la reconnaissance et au pouvoir d'agir.»

Notre charte définit également cet espace d'expérimentation du vivre ensemble qu'est la formation en alphabétisation : «permettre, tant aux travailleurs et volontaires de Lire et Écrire qu'aux apprenants, d'expérimenter le *vivre ensemble dans ses diversités*, soit la rencontre de différentes cultures, de différentes religions, de l'autre sexe, de différentes philosophies, de différentes trajectoires de vie ; le débat d'idées, dans le respect des personnes, ce qui implique que n'existent aucune oppression ni frein à l'émanicipation sous couvert d'arguments philosophiques, politiques ou religieux contraignants.»

### **L'alphabétisation populaire**

En alphabétisation, le moyen d'action, l'objet central des formations, est l'acquisition des savoirs dits «fondamentaux» : parler, lire, écrire, calculer, qui sont des langages. Mais il n'existe pas de définition absolue de ce qu'est lire, écrire, calculer. Dans ce cadre de référence, nous en avons donné une définition en nous appuyant sur des référentiels en alphabétisation construits dans une approche constructiviste, c'est-à-dire dans une vision élargie de l'alphabétisation qui va au-delà du parler, lire, écrire, calculer et part des contextes et

réalités vécus par les groupes et les individus.

En effet, pour Lire et Écrire, l’alphabétisation n’est pas une fin en soi, mais un outil pour atteindre les buts des participants et de l’association. Il s’agit d’apprendre à parler, lire, écrire, calculer pour soutenir la scolarité des enfants, trouver du travail ou maintenir son emploi, accéder à d’autres formations, sortir de chez soi, se débrouiller seul, comprendre le monde dans lequel on vit, y prendre une part active, critique et solidaire. Il s’agit également de participer à la transformation des rapports sociaux, économiques, politiques et culturels dans une perspective d’émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d’égalité.

Ce «pour» ne peut donc être déterminé à l’avance par l’institution seule, avant la rencontre avec les participants aux formations.

### **Le cadre de référence**

#### **« Comprendre, réfléchir et agir le monde, balises pour l’alphabétisation populaire »**

Ce cadre est constitué de parties contextualisantes: discussion critique des notions de référentiels et de compétences, présentation des référentiels qui nous ont inspirés et de questions générales d’alphabétisation. Il se compose également du cadre de référence pédagogique de Lire et Écrire proprement dit qui présente nos buts, savoirs et compétences visés (« référentiel de compétences »).

*La partie  
« Comprendre, réfléchir et agir le monde »*

Elle définit les buts de l’alphabétisation populaire: comprendre, réfléchir et agir le monde, ainsi que les savoirs et compétences de base à acquérir pour les atteindre. Elle précise également ce que Lire et Écrire entend par acquérir et maîtriser les langages fondamentaux : oral, écrit et mathématiques, et propose des outils d’analyse qui illustrent l’interdépendance et l’articulation de ces compétences et savoirs.

*La partie « Balises pour l’évaluation »*

Elle traite de l’évaluation et de la manière dont elle peut soutenir les processus d’apprentissage et la maîtrise, par l’apprenant, de son parcours de formation.

Pour faciliter la construction et l’évaluation par les apprenants et les formateurs de leurs itinéraires d’apprentissage, ce cadre de référence s’accompagne d’outils d’animation et d’analyse : la roue et ses « rouages », des « roues carrees » et grilles d’analyse, un document pour l’apprenant « Mes chemins d’apprentissages ».

*Ce « cadre de référence pédagogique »  
est centralement un « référentiel de formation »*

Centré sur la formation et non sur le positionnement, le cadre de référence n’est pas centralement structuré en « niveaux ». Toutes les compé-

tences exposées et définies sont travaillées dès le départ.

Les référentiels de positionnement, qu'ils soient alpha, FLE ou français en situation professionnelle, ne se préoccupent pas de l'apprentissage mais bien d'évaluer – dans une perspective de positionnement normatif – des compétences. Ici nous allons faire état des compétences nécessaires au savoir écrire, lire, parler, écouter, pour... quelle que soit la situation, alors qu'un référentiel de positionnement sélectionne certaines compétences parmi celles-ci, choisies en fonction des objectifs visés par le positionnement.

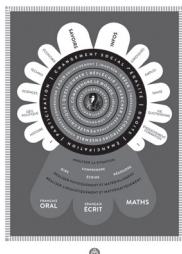
Alors que les référentiels centrés sur un aspect particulier de la langue, par exemple le français au travail, vont développer de manière ciblée les compétences nécessaires au travail, nous visons l'acquisition partout de la maîtrise des langages fondamentaux dans toutes leurs dimensions et dans tous leurs usages, développant l'ensemble des compétences nécessaires à la formation de citoyens lecteurs, «écriveurs»...

L'ensemble des compétences et des usages sont travaillés dès le début des apprentissages. En effet, il ne s'agit pas de réservier aux plus avancés le travail sur les composantes sémantiques, textuelles ou culturelles indispensables pour accéder à l'écrit. C'est le positionnement des performances attendues dans un cadre normatif qui implique de classer celles-ci par niveaux ou par étapes. Il s'agit de permettre à tous, dès le départ, d'accéder aux outils permettant de

créer, structurer sa pensée et donner à penser, et non de suivre trois étapes distinctes : imitation – appropriation – maîtrise. Un débutant à l'oral pense tout autant qu'un avancé.

Des visions différentes donc, qui ne s'excluent pas, qui ne se hiérarchisent pas, mais n'ont pas les mêmes objectifs.

### **La roue, socle de compétences**



Nous avons représenté notre référentiel sous forme de roue<sup>2</sup> qui représente un tout qui articule finalités, compétences, savoirs et langages sous forme de rouages interdépendants et mobiles.

Pour développer l'alphabétisation dans une perspective d'émancipation, de participation des personnes et de changement social vers plus d'égalité comme le précise notre charte, nous visons :

*L'accès aux langages fondamentaux oral, écrit, mathématiques (numériques, artistiques...), qui représentent la spécificité de notre travail. Nous les considérons donc comme des compétences spécifiques, même s'il est vrai que tous ces langages sont évidemment utilisés dans les diverses situations de la vie. La maîtrise des langages*

---

<sup>2</sup> [http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/la\\_roue\\_de\\_l\\_alphabetisation\\_populaire.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/la_roue_de_l_alphabetisation_populaire.pdf)

implique en effet des savoirs/savoir-faire/attitudes spécifiques.

*L'accès à la réflexion, la compréhension, la création et l'action*, soit les enjeux qui ne sont pas spécifiques à l'un ou l'autre langage, l'un ou l'autre savoir, l'une ou l'autre fonction.

À la fois buts, enjeux de l'alphabétisation populaire et compétences à développer, nos actions d'alphabétisation ont pour objectifs, pour tous les apprenants, de :

- s'autoriser/oser, en constituant un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement;
- se situer/s'estimer, favorisant le développement de la confiance en soi;
- développer des capacités d'analyse et de pensée critique;
- réfléchir/questionner/chercher, favorisant le développement de l'esprit critique;
- travailler et construire ensemble dans la coopération et la confrontation, favorisant une approche collective qui privilie-gie l'ouverture au monde, la rencontre de différentes cultures et leur confrontation constructive;
- comprendre le monde dans lequel on vit, les autres, son environnement;
- agir solidairement, imaginer, créer, privilé-giant la solidarité et l'autonomie, la capa-cité d'affronter des situations nouvelles et de réaliser des projets.

L'accès à l'information et aux savoirs (historiques, géopolitiques, scientifiques, technologiques...) indispensables à l'acquisition des langages et à la compréhension du monde, à la réflexion et à l'action. Ils seront objet de recherche et d'apprentissage et serviront de matériau à l'acquisition des langages. Nous n'avons cependant pas défini dans ce cadre une liste d'informations à connaître et de savoirs à acquérir, dans la mesure où cela va dépendre des centres d'intérêts et situations vécues par les groupes.

### **Les caractéristiques de ces compétences**

Ces «compétences» sont étroitement interdépendantes. Nos catégorisations ne sont pas étanches. Elles s'enchevêtrent, se superposent. Elles ont aussi pour caractéristiques d'être à la fois condition et résultat l'une de l'autre : il faut réfléchir pour apprendre à lire/apprendre à lire développe la réflexion. Il faut connaître le monde pour comprendre ce qu'on lit/lire développe la compréhension du monde... dans un mouvement en spirale, où l'on n'a jamais fini d'apprendre.

Une autre caractéristique de ces différentes compétences, c'est qu'elles ne peuvent s'acquérir sans contenu, sans matériau. On ne réfléchit pas, on n'apprend pas à réfléchir sur rien, on ne lit pas, on n'apprend pas à lire sur rien. Elles ne peuvent donc s'acquérir sans intentions, sans situations, sans pratiques sociales et culturelles...

qui vont déterminer contenus et matériaux, informations à rechercher et savoirs à construire.

Les contenus et matériaux, les situations qui permettent d'apprendre à réfléchir, comprendre, parler, écrire... et celles où l'on est amené à réfléchir, comprendre, parler, écrire, etc sont innombrables, indéterminés, non prévisibles. Ils dépendent des contextes et seront donc différents pour chaque groupe de formation.

Parler, écouter, écrire, lire, calculer... sont des activités sociales et cognitives complexes qui dépendent toujours de la connaissance du contexte et des intentions liées à ce contexte.

Exemple : une personne qui lit la Une d'un journal ne lit pas seulement des mots : elle utilise ses propres connaissances et visions du monde, sa connaissance des conventions de l'écriture journalistique, de l'orientation politique et philosophique du journal. Elle « lit entre les lignes ».

### **Comment faire tourner la roue ? Quelle méthode ?**

Au centre du travail en alphabétisation, il y a les participants aux formations avec leurs questionnements, désirs, projets, envies, intérêts... Le travail s'effectue à partir d'une situation choisie par le groupe, situation qui sera toujours globale et complexe, même avec des groupes débutants. Cette dernière va amener à se questionner, chercher, parler, lire, écrire, calculer, analyser, inventer, agir, coopérer...

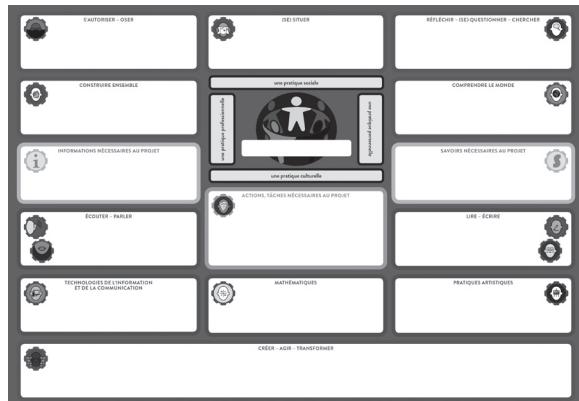
Au cœur du cadre se trouve ce qui fera tourner la roue, à savoir les éléments indispensables à la mise en œuvre de l’alphabétisation populaire, soit:

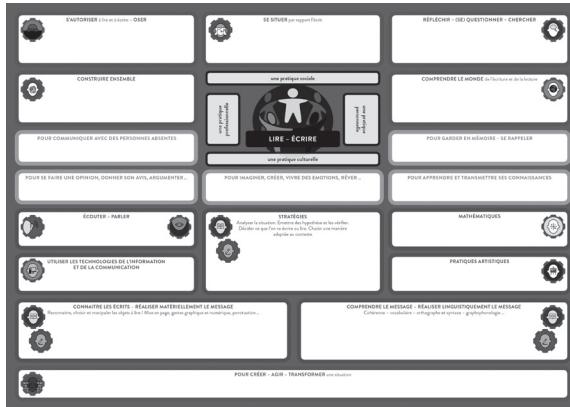
- une approche collective, un groupe (apprenants et formateurs) pour apprendre, créer et agir ensemble pour une société plus juste ;
- partir de désirs à réaliser, de situations à transformer, de questions à traiter. Le point d’interrogation représente les points de départ des projets et des apprentissages à construire avec le groupe ;
- des pédagogies émancipatrices permettant de s’outiller pour réaliser ses projets : compréhension critique du monde, conscience de son identité, pouvoir prendre la parole et la plume, se mettre en mouvement... ;
- des « théories-pratiques » qui s’articulent, se complètent : dynamique des groupes, pédagogie institutionnelle, pédagogie interculturelle, entraînement mental, croisement des savoirs, ateliers philo, pédagogie du projet, intelligences citoyennes, Reflect-Action, approches artistiques (atelier d’écriture, arts plastique, théâtre, musique, pédagogie de l’éducation nouvelle dont des démarches d’auto-socio-construction des savoirs, pédagogie Freinet, méthodes naturelles, pédagogie du chef d’œuvre, texte libre et ateliers ECLER, pédagogies, approche autobiographique).

## Des outils d'analyse pour formateurs, apprenants, équipe...

Pour faciliter la construction et l'évaluation par les apprenants et les formateurs de leurs itinéraires d'apprentissages, ce cadre de référence s'accompagne d'outils d'animation et d'analyse : la roue et ses «rouages», des «roues carrees» et grilles d'analyse, un document pour l'apprenant «Mes chemins d'apprentissages».

Les roues vides «projets» et «langages» regroupent dans un document des cases vides avec, pour chacune d'elles, un intitulé correspondant à un item du socle de compétences : les compétences visées, cadre vert (s'autoriser, se situer, réfléchir, construire ensemble, comprendre le monde, agir), les langages fondamentaux, cadre bleu (écrit, oral, mathématiques, technologique, artistique), les savoirs, les informations, cadre bleu clair auxquels s'ajoutent les tâches et actions, cadre orange.





[http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/les\\_roues\\_-\\_outil\\_d\\_analyse.pdf](http://www.lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/les_roues_-_outil_d_analyse.pdf)

En fonction du point de départ, de la question que l'on tente d'analyser, cadre rouge, figure soit un projet individuel ou collectif soit un des langages fondamentaux. Ces roues vides visent à donner au formateur et à l'apprenant un outil permettant d'appréhender l'ensemble des compétences, des savoirs, des composantes nécessaires ou développées dans le projet en question.

### Pouvoir d'agir et savoirs émancipateurs : qui décide des savoirs et compétences à acquérir ?

*Le portfolio « Mes chemins d'apprentissages » ou l'évaluation formative comme outil d'émancipation*

L'outil « Mes chemins d'apprentissages » propose de partir des réalités des personnes. Quels

que soient les parcours et les causes de l'analphabétisme, entrer dans un processus d'alphabétisation implique pour les participants de faire face à deux enjeux principaux :

- s'autoriser, oser : prendre conscience de sa valeur personnelle et sociale ;
- maîtriser son parcours de formation : faciliter, sans normer, la vision de son propre parcours.

#### *Oser – s'autoriser*

Pour des personnes dont les savoirs n'ont pas été reconnus jusqu'ici, c'est se faire confiance, sortir du silence, de l'isolement et oser entrer dans le monde du français écrit et oral et faire face à sa complexité. Ceci demande du temps.

Le rôle important des formateurs à travers l'utilisation de l'outil « Mes chemins d'apprentissages » est d'aider à faire prendre conscience à chaque apprenant de sa valeur personnelle et sociale, de sa capacité à apprendre et à agir dans et sur la société, à exercer une citoyenneté critique en faisant émerger tous les types de savoirs développés dans sa vie personnelle, professionnelle... offrant des dispositifs permettant à chacun de trouver sa place dans un projet collectif.

*La maîtrise de son parcours de formation par l'apprenant, c'est-à-dire lui permettre de créer son propre outil d'évaluation donc ses propres critères en fonction de son parcours et de ses projets. Que l'on ne décide pas pour lui, mais avec lui.*

En lien avec ses projets, «Mes chemins d'apprentissages» est un outil individuel, travaillé dans un collectif dans lequel chaque apprenant formalise, garde des traces des réflexions sur :

- comment il apprend ;
- les savoirs qu'il a acquis au fil de son existence en général, et au cours de la formation en particulier ;
- ses transformations vécues, les transferts d'apprentissages dans sa vie ;
- les transformations souhaitées (que l'on peut appeler projets) et les moyens d'y parvenir.

Il s'agit d'un outil personnel pour réfléchir, s'auto évaluer, comprendre, construire avec d'autres, se projeter, organiser son parcours et ainsi participer au monde des langages écrit, oral, mathématiques dans leurs richesses et diversités, et non pas uniquement de définir les personnes par des manques par rapport à des référentiels, des niveaux préalablement établis extérieurs à lui et à la formation.

Pour un public au parcours hors normes académiques, faire émerger tous les types de savoirs développés dans la vie quotidienne, professionnelle est essentiel. Mettre en valeur les très nombreux savoirs de l'expérience développés et non valorisés est primordial face à certains découragements des apprenants et des formateurs confrontés à des normes sociétales faites pour d'autres, ceux qui savent lire et écrire. Déplacer le regard et avoir une vision plus large

de la notion de compétences et de progrès les encouragent à s'engager et à rester dans un parcours de formation...

Aussi, bien sûr, les normes d'accès à des formations ou à l'emploi existent, il ne s'agit pas de les ignorer, mais de prendre en compte que se suffire de certaines normes, celles de l'école, du monde du travail, peut exclure toute une frange de la population. Il s'agit ici de proposer aussi autre chose, d'autres cadres que ceux préétablis, des cadres créés par les personnes et les groupes concernés, à partir de leurs réalités.



# Présentation des résultats de la recherche-action «Coup de pouce» portant sur l'émancipation citoyenne

*Charlotte Faure  
Animatrice de Par Chemins*

*Hugues Lenoir  
Enseignant-chercheur  
Paris-Nanterre*

Cette recherche-action coopérative s'est déroulée dans le Morvan à l'initiative de l'association Par Chemins. Les actions conduites dans le cadre de ce laboratoire d'éducation populaire non-formel sont porteuses de conscientisation, de renforcement des pouvoirs d'agir et entendent contribuer à l'émancipation citoyenne individuelle et collective.

## Introduction

Formatrice et animatrice<sup>1</sup> depuis seize ans auprès de personnes en difficulté avec l'écrit, j'ai pu constater que les apprenants savaient également ce qu'ils voulaient apprendre, pourquoi, pour quoi faire et comment ils voulaient apprendre. Ils avaient développé une expertise qui leur permettait de réfléchir sur l'enjeu, le sens et la particularité du réapprentissage, eux qui avaient vécu le processus de l'intérieur.

---

<sup>1</sup> La première partie du texte a été rédigée par Charlotte Faure qui a souhaité s'exprimer en JE

Ensemble nous avons créé une association pour sensibiliser à l'enjeu du réapprentissage à l'âge adulte...

### *Naissance de Par Chemins*

Par Chemins est une association co-pilotée et co-présidée par des personnes en situation d'illettrisme et d'autres... dont l'objet est le suivant:

- améliorer la compréhension de l'illettrisme (affiche, slam, clip, flyers, capsules radio-phoniques...);
- militer pour défendre le droit de réapprendre... à tout âge, mais vraiment à tout âge ;
- aller chercher des invisibles (1 % des 2 000 personnes pressenties sur le territoire de la Nièvre). Le projet associatif, tout comme les fonctions associatives, sont le contexte et le prétexte pour travailler les savoirs de base. Il s'agit d'un apprentissage dans et par l'action.

### *Pourquoi «Coup de Pouce»?*

Élément déclencheur: il y a eu ce fameux jour... où Mme G. me fait part de façon extrêmement honteuse de la situation de décrochage de son fils. Convaincue de l'importance du dialogue, je lui conseille de prendre rendez-vous avec quelqu'un du lycée (professeur principal, Conseiller Principal d'Éducation, proviseur, proviseur adjoint), mais les choses ne sont pas

aussi simples... Impossible pour Mme G. de communiquer avec le lycée. Les tentatives du lycée sont nombreuses (courrier, appel, proposition de rendez-vous), mais Mme G. s'emmure dans ses difficultés. Et il est trop tard, la situation est irréversible pour son fils. Il ne retournera pas au lycée.

### *Questions*

Pourquoi avoir attendu si longtemps? Combien sont-elles ces personnes qui souffrent en silence de ne pouvoir communiquer avec le lycée? Comment se peut-il, aujourd'hui, qu'il soit si difficile de communiquer avec le lycée? Impossible pour nous de tenter de répondre à ces questions sans associer les acteurs de l'enseignement...

Parallèlement, cette action pouvait permettre de répondre aux objectifs de Par Chemins en proposant une autre forme de sensibilisation à la problématique de l'illettrisme, puisque désormais elle se ferait dans les murs du monde de l'enseignement.

### *D'une co-vision vers une co-réflexion à une co-opération*

Il nous a donc semblé important de comprendre pourquoi la communication pouvait être si compliquée entre les familles et l'École, et pour ce faire, il fallait provoquer l'occasion de croiser les regards des professionnels de l'enseignement qui produisent les écrits destinés aux familles — et de ceux qui les reçoivent: les

familles elles-mêmes.

Nous avons lancé l'invitation... et dans les deux lycées de Château-Chinon, quelques représentants ont répondu présents (Lycée des métiers François Mitterrand / Éducation nationale et LEGTA du Morvan / Enseignement Agricole): CPE, proviseurs adjoints, professeurs et, bien sûr, parents représentés par les membres de Par Chemins. Le groupe pilote était constitué. Il restait à définir ce que nous allions faire, et surtout comment nous allions le faire.

Il ne s'agissait pas de travailler «pour» ces familles ou «sur» le problème qu'elles pouvaient rencontrer, mais «avec» elles, en les associant, pour améliorer la communication famille / École, et en se disant que ce qui aidait les familles en difficulté avec l'écrit servait à tout le monde.

Hors de question de faire comme si les cultures n'étaient pas différentes... Représentants de l'institution (Éducation nationale, Enseignement agricole), parents, grands-parents, en situation d'illettrisme ou pas, chacun vivait ou représentait une histoire particulière avec l'école.

### *Lever les peurs*

Comment mettre en place un cadre bienveillant avec autant de diversité autour de la table ?

J'avais très peur que tout le monde ne trouve pas sa place, que la parole se distribue mal, et que finalement le groupe-pilote reproduise en son

sein les travers de communication que nous dénoncions précisément.

Il nous fallait nous comprendre... Le besoin de prendre le temps s'est fait sentir... On ne peut croiser les regards sans prendre le temps de croiser les histoires... pour mieux rentrer dans les cultures de références, l'univers de chacun. Nous avons donc pris le temps d'exprimer les expériences, les représentations et les peurs de chacun.

Les ambassadeurs, qui représentaient les familles, ont pu exprimer quelques-unes de leurs appréhensions : peur de ne pas être écoutés, entendus et compris, peur d'être jugés, peur que les échanges aillent trop vite, peur de ne pas pouvoir donner leur avis, peur de ne pas comprendre, peur de ne pas pouvoir gérer leur émotion... bref de ne pas être à leur place.

De leur côté, les représentants de l'institution n'étaient pas à leur aise face à ces invisibles qui devenaient visibles et audibles.

De plus, leur crainte était de s'engager dans un travail supplémentaire, chronophage et énergivore. Très vite, l'écriture d'une charte s'est avérée nécessaire pour garantir les modalités de fonctionnement.

*Extrait de la charte du groupe pilote  
Coup de Pouce*

L'expertise de chacun ne dépend pas seulement de son statut, mais aussi de son expérience,

chacun étant expert de son expérience.

Le regard et la parole des parents ont autant de valeur que ceux des professionnels de l'enseignement.

Faciliter la parole : veiller à ce que chacun ait sa place... et puisse exprimer ses opinions, qu'il soit de Par Chemins ou non.

Ne pas hésiter à demander de reformuler... Éviter le jargon professionnel : chacun a le droit de ne pas comprendre, et le devoir de le dire.

#### *Une démarche consensuelle...*

En accord avec la charte, les lycées passaient commande à Par Chemins pour réaliser des documents, et de nombreux allers et retours étaient nécessaires pour arriver à la forme finale d'un ou de document(s), validée par l'ensemble des participants. Les documents de communication que Par Chemins réalisait devaient faire l'objet d'un consensus au sein du groupe pilote, ce qui rajoutait un facteur temps nécessaire à prendre en compte.

Par exemple, pour un courrier, il a fallu attendre la cinquième version pour que chacun puisse se l'approprier, le bandeau a été validé au bout de la sixième version, le questionnaire a subi quatre transformations avant d'être envoyé aux familles...

Cette «charte de fonctionnement» était la garante de l'exercice de la démocratie et de la coo-

pération dans le fonctionnement de Coup de Pouce. Si nous prenions les décisions à la majorité, nous nous exposions au risque d'exercice de la pensée dominante qui n'aurait donné que peu de place aux familles.

Et puis... on a commencé à écrire.

Très vite, conscients de la force de cette action, nous avons ressenti le besoin d'être accompagnés par un chercheur pour nous aider à théoriser, analyser, formaliser l'expérience.

### **Une recherche-action<sup>2</sup>**

Il fut donc demandé à Hugues Lenoir de s'associer à ce projet afin qu'un rapport soit rédigé pour valoriser les résultats de l'action. L'ouvrage *Coup de Pouce, une recherche-action coopérative* est l'aboutissement d'une recherche-action conduite entre juillet 2015 et juillet 2017 à Château-Chinon. Mais, avant de présenter la démarche de recherche, il est essentiel de préciser que ce rapport est le fruit d'un travail collectif et qu'il a été produit sur un mode coopératif. Soulignons aussi dès à présent que l'atelier *Coup de Pouce* et l'association Par Chemins se revendiquent de l'Éducation populaire dans sa tradition émancipatrice, en d'autres termes qu'ils militent pour l'émancipation par le savoir.

---

<sup>2</sup> La seconde partie de ce texte a été rédigée par Hugues Lenoir.

### *Définition de la recherche-action*

Sans prétendre tenir un propos exhaustif sur la recherche-action coopérative, il convient de préciser ce que nous entendons par là et pourquoi nous avons choisi une telle démarche. Pour René Barbier et nous à sa suite: il s'agit «de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité; recherche ayant un double objectif: transformation de la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations.»<sup>3</sup> Ici, l'école, les parents et les dysfonctionnements communicationnels.

Quant à Michel Liu, il précise que, sur le plan méthodologique, la recherche-action est «à la fois une méthode de recherche fondamentale, une démarche participative de changement et une voie de remise en cause radicale d'une institution et de ses membres»<sup>4</sup> au sens où elle engage des processus de transformation des acteurs et des structures. En l'espèce, la communication et les rapports de pouvoir qu'elle induit entre l'école et les parents en situations d'illettrisme. Elle avait pour objectif un apprentissage métissé et réciproque par la mise en tension des visées de compréhension de l'action en temps réel: la communication défaillante et la transformation d'action à venir, une autre communication

---

<sup>3</sup> Barbier R., (sans date), La Recherche-action existentielle, <http://www.barbier-rd.nom.fr/RAInternet.Html>

<sup>4</sup> Liu, M., 1997, *Fondements et pratiques de la recherche action*. Paris, L'Harmattan, p. 39.

parents/écoles. Elle se proposait donc de faciliter l'apprentissage des acteurs confrontés aux apports de la recherche (problématisation et conceptualisation) et un apprentissage du chercheur confronté à l'action (conceptualisation et formalisation).

Pour ce faire, il convenait de constituer un groupe où tous les membres étaient chercheurs-acteurs. Le rapport de recherche est donc une œuvre collective. « Il y va (en effet) de la crédibilité de la recherche-action que l'écriture soit collective. Les écrits sont proposés à la lecture et à la discussion de tous »<sup>5</sup>. En bref, c'est partager le constat que l'action et la recherche associées permettent de comprendre, conceptualiser et valoriser les résultats produits. En d'autres termes, cela autorise à réaffirmer l'égalité des acteurs et des savoirs, ce qui est une autre manière de s'inscrire dans la lignée de l'Éducation populaire.

### *Objectif de la recherche-action*

Les objectifs de cette recherche-action étaient multiples mais, en premier lieu, elle visait par l'action et la réflexion à permettre aux familles de prendre leur place au sein de l'école en tant que parents d'élève(s) et à mieux accompagner les élèves dans leur scolarité. En d'autres termes, aider les familles à mieux comprendre

---

<sup>5</sup> Barbier René, Ibid.

l'école et aider l'école à mieux comprendre les familles à partir d'outils et de matériaux élaborés au sein des ateliers Coup de pouce. Au-delà, la recherche-action visait à produire des savoirs, favoriser la conscientisation des acteurs impliqués, et permettre l'évolution de certaines pratiques sociales associant et/ou dissociant famille/enfant/établissement scolaire.

### *Méthodologie*

Le choix du chercheur fut celui de l'observation participante : immersion dans les ateliers à égalité des autres acteurs. Hormis la forte implication des ambassadrices<sup>6</sup>, cette recherche-action a été l'objet d'un double accompagnement, celui de la formatrice-facilitatrice et du chercheur. Pour qualifier cet accompagnement, nous nous sommes inspirés de propos d'Anne Jorro. Pour celle-ci, l'accompagnement «appui» «suppose l'existence d'interactions avec les acteurs, la mise en œuvre de processus délibératifs. L'accompagnateur est une personne ressource qui intervient à la demande [ou à son initiative] et qui participe à la co-construction des pistes d'actions»<sup>7</sup>. Et pour nous à l'élaboration collective de l'ouvrage évoqué ci-dessus.

---

<sup>6</sup> Ambassadrices : personnes qui ont été en difficulté avec les savoirs de base et qui ont choisi de témoigner pour faire avancer la compréhension de la problématique de l'illettrisme.

<sup>7</sup> Jorro A., *Accompagner les équipes enseignantes : soutien, appui, cheminement* in revue *Administration et éducation*, trimestrielle de l'AFAE, n°2, 2011, p. 74. Entre [...] ajouté par nous.

## **Les résultats de la recherche-action / citoyenneté et pédagogie émancipatrice<sup>8</sup>**

### *L'interculturel : un terreau du vivre ensemble et du faire ensemble*

Progressivement, je me suis aperçue que l'hétérogénéité du groupe, loin d'être un frein à la co-construction de nouveaux savoirs, se révélait être un incroyable levier qui permet une démarche dialogique. Non seulement il ne fallait surtout pas la repousser, mais il était nécessaire de la rechercher pour donner une vraie dimension collective et sociale au projet.

### *Une expérience qui produit des transformations individuelles et sociales*

Pour moi, il s'agit d'une démarche émancipatrice car il y a bien de nouveaux savoirs et des nouvelles pratiques qui génèrent une amélioration sociale par le faire ensemble (par exemple, les rencontres parents-profs téléphoniques sont en place depuis quatre ans).

Pour moi, ce projet est émancipateur parce que chacune des parties a bougé, et chacune des parties a pris des engagements et les a tenus...

Individuellement, nous avons pu observer un certain nombre d'impacts ; les personnes s'au-

---

<sup>8</sup> Rédigé par Charlotte Faure à partir des résultats de la recherche coopérative.

torisent à faire de nouvelles choses: exprimer leur opinion, faire des propositions, participer à des réunions publiques, préparer, conduire et animer des réunions, prendre la parole en public, argumenter, débattre, chercher à comprendre, pour soi et pour les autres, demander à reformuler, lire et écrire seul(e), s'intéresser, demander de l'aide, poser des questions, ouvrir des courriers administratifs, oser discuter pour décider ensemble, dans la mixité, bref prendre sa place et exercer sa citoyenneté.

### *Un accès à la complexité*

Enfin, l'action s'inscrit dans une démarche émancipatrice parce qu'elle participe à faciliter l'accès à la complexité. Il en va d'une responsabilité politique. Au début, je faisais une terrible erreur: je faisais attention, avec beaucoup d'humilité, à ne pas utiliser de concepts compliqués qui risquaient d'exclure les personnes en difficulté avec l'écrit, mais très vite nous avons pointé l'enjeu de cette censure: ce n'est pas parce que l'on n'utilise pas certains mots que l'on élimine la complexité... Le monde est complexe, et il serait illusoire de vouloir le simplifier... C'est son essence. Il fallait en faire un prétexte, une occasion d'approcher la complexité du monde et développer de nouveaux savoirs. Ainsi, plutôt que de fuir la complexité, il fallait l'apprivoiser, l'observer, la comprendre. En ateliers était donc retravaillée cette complexité qui faisait si peur auparavant.

### *Lien savoir / pouvoir*

Il est en effet aisé de faire le lien entre savoir et pouvoir... Si seule une certaine frange de la population utilise de façon « obscure » des mots compliqués, alors le pouvoir ne sera jamais partagé, et les personnes en difficulté avec l'écrit ne pourront se libérer de cette place qui leur a été assignée.

Elles continueront de sentir leur culture comme inférieure, laissant aux autres le soin de décider à leur place, et abandonneront tout espoir d'émancipation.

Il est donc absolument nécessaire de « repolitiser la pédagogie », comme le dit si bien une collègue belge. Approcher la complexité, questionner, réfléchir, dialoguer, expliquer, chercher, analyser, confronter, faire des hypothèses, les vérifier, pour comprendre... et agir. Cette expérience, en permettant aux protagonistes de conscientiser les compétences développées par l'action, et surtout les effets de ces actions, a permis de passer d'un sentiment d'incapacité à un sentiment de capacité, terreau indispensable du pouvoir d'agir et envie d'agir...

### *Déconstruction des logiques binaires*

Les personnes qui savent / celles qui ne savent pas; celles qui ont / celles qui n'ont pas; celles qui peuvent / celles qui ne peuvent pas; celles qui aident / celles qu'on aide; celles qui sont /

celles qui ne sont pas... deviennent celles qui participent à une amélioration sociale; et, à travers cette transformation sociale, retrouvent une place, des envies, des projets et une estime de soi... elles deviennent quelqu'un.

### *Prendre soin de nos utopies*

Enfin, l'expérience de *Coup de Pouce* et ses effets, ses bienfaits «collatéraux» ont prouvé à quel point il était important de croire que rien n'est immuable, que collectivement le changement social est possible.

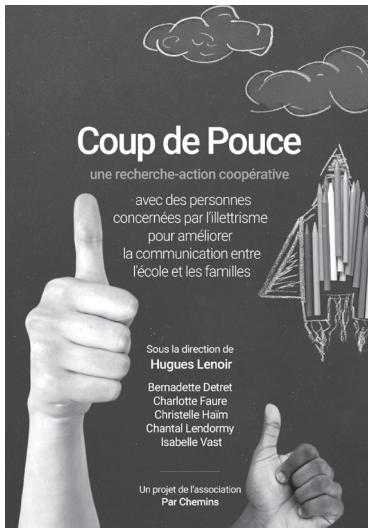
L'Éducation nationale, cette énorme maison, a bien réussi à modifier certaines de ses pratiques, aujourd'hui les rencontres parents-profs se font par téléphone, et cela dure depuis quatre ans, alors... gardons nos utopies.

C'est ce que souligne Bernadette, l'une des ambassadrices, qui pointe les changements opérés dans l'environnement scolaire suite à l'action *Coup de pouce*: «Je vois que les choses bougent... Maintenant, il y a des réunions par téléphone pour les familles qui ont peur de venir, un numéro de téléphone pour aider à remplir les dossiers... et surtout une volonté de communiquer avec les gens qui se cachent.»

## **Conclusion**

Cette démarche de recherche-action s'inscrit dans les valeurs de l'Éducation populaire re-

vendiquées par l'association Par chemins : dans *Peuple et culture*, Jean-Rémi Durand-Gasselin explique que l'Éducation populaire implique de retrouver une éthique commune qui comprend «des façons de faire et des prises de décisions collectives, sollicitant la participation de tous et visant des idéaux généraux humanistes de partage du pouvoir, du savoir, et de l'avoir»<sup>9</sup>. En d'autres termes, les acteurs de *Coup de pouce* et de la recherche-action se retrouvent dans la phrase d'Armand Gatti pour lequel le théâtre, la culture et l'Éducation populaire visent à «rendre l'homme plus grand que l'homme», en bref, lui permettent de se dépasser<sup>10</sup>.



*Couverture du livre  
«Coup de Pouce»*

<sup>9</sup> Delavaux C., *Peuple et culture, un humanisme radical* in *Éducation populaire, une utopie d'avenir*, Paris, Ed Les liens qui libèrent, 2012, p. 139.

<sup>10</sup> Armand Gatti, homme de théâtre et dramaturge est mort en 2017.



# Apprentissage des savoirs et acquisition de valeurs

Bernard Noly

*Directeur des Francas du Rhône et de la Métropole de Lyon  
Membre du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle*

Dans cette intervention, il sera question de la présentation d'un projet associant l'Éducation nationale, une fédération d'éducation populaire et des professionnels de la médiation culturelle. Il s'agit d'une expérimentation autour des questions de laïcité, de citoyenneté et de culture auprès des élèves de CM1/CM2 d'une école de Lyon. Quel bilan à tirer et quelles perspectives à envisager suite à cette expérience ?

## **Un projet prenant place dans un partenariat existant**

Les Francas du Rhône et de la Métropole de Lyon collaborent depuis plus de dix ans avec différentes structures culturelles du territoire de la métropole lyonnaise et du Rhône : musée des Beaux-Arts, musée d'Art Contemporain, musée Lugdunum, musée Gadagne, musée Barthelemy Thimonnier d'Amplepuis, Centre d'Histoire de la Résistance et de la Déportation, service archéologique de la ville de Lyon, Subsistances, Opéra, Auditorium, Pôle mobile de la bibliothèque de Lyon, Théâtre des Célestins, Théâtre de la Croix Rousse, Théâtre Nouvelle Génération... Cette collaboration se concrétise depuis plusieurs années par un travail régulier, de réflexion et

d'actions, dans le cadre d'un groupe réunissant l'équipe permanente des Francas et les médiateurs culturels des structures précitées, autour de plusieurs objets : forums enfants citoyens (débats d'enfants sur des sujets de société organisés dans des structures culturelles), formations culturelles d'animateurs socio-éducatifs, dispositif « C'est mon patrimoine », groupe de réflexion et de production (ayant notamment rédigé un livre intitulé *Au beau milieu*, traitant des relations entre culture et éducation populaire et plus particulièrement entre médiateurs et animateurs). À travers ces divers projets, des liens et des habitudes de travail en coopération se sont progressivement forgés entre les Francas et leurs partenaires culturels.

### Réflexions préalables au projet

Suite à l'écriture du livre *Au beau milieu*, l'équipe permanente des Francas et les médiateurs culturels ont souhaité, dans le cadre de leur groupe de réflexion et de production accompagné par Michel Kneubühler (chargé de cours à l'université), continuer à travailler ensemble autour d'une nouvelle thématique : laïcité-citoyenneté-vivre ensemble/culture. Différentes réunions du groupe de travail ont permis de dresser des constats et de mettre en avant plusieurs éléments à partir desquels a été pensé le projet. En effet, les médiateurs culturels rencontrent depuis quelques années des difficultés nouvelles (notamment dans le cadre de visites) avec

certains enfants et jeunes dans la rencontre avec les œuvres, par rapport à plusieurs points : nudité, représentation religieuse, vision de la femme, rapport au corps, liberté d'expression...

Si les difficultés sont plus prégnantes avec les adolescents, il paraît néanmoins pertinent d'intervenir en amont, auprès du public enfant (cycle 3 par exemple), en agissant davantage en prévention qu'en traitement de ces difficultés.

Pour permettre aux enfants de mieux appréhender les valeurs de la République, de mieux comprendre le principe de laïcité et de se défaire de certaines idées reçues ou préjugés, il peut être intéressant de leur donner, grâce aux œuvres et aux artistes, la possibilité de se décentrer (par rapport au temps, à l'espace, à leur univers habituel...).

Au regard de ces éléments, le groupe de réflexion a souhaité s'engager dans l'élaboration d'un projet spécifique, donnant à un groupe d'enfants l'occasion de vivre, dans des lieux culturels, accompagnés par des médiateurs et des éducateurs, des temps leur permettant de se confronter à des œuvres en lien avec les questions de laïcité, de vivre ensemble, de liberté de conscience. Ce travail autour des œuvres et des objets du patrimoine visait à s'articuler autour du triptyque : observer/éprouver/interpréter, avec pour objectif de montrer «le divers du commun» pour mieux souligner «le commun du divers». Le projet ambitionnait également de faire prendre conscience aux enfants que les structures culturelles leur sont ouvertes, que ce sont des lieux qui cherchent à

valoriser la diversité des cultures et donc dans lesquels ces enfants ont toute leur place.

Ce projet s'est décliné sous forme d'une classe de ville/classe citoyenne proposée sur une période de cinq jours à une classe de CM2 de Lyon d'un quartier en politique de la ville. Si le groupe a choisi que le projet se déroule principalement en temps scolaire (en articulation néanmoins avec les temps périscolaires), il souhaitait que certaines activités expérimentées à cette occasion puissent être par la suite proposées à des enfants dans un cadre péri ou extrascolaire.

### **Classe citoyenne/classe de ville 2018 : mise en œuvre du projet**

Le projet a fait l'objet d'une expérimentation, en mars 2018, auprès d'une classe de CM1/CM2 d'une école du huitième arrondissement de Lyon, dans un territoire classé Rep +.

La classe s'est déroulée du lundi au vendredi pendant les horaires scolaires, les enfants rentrant à leur domicile chaque fin d'après-midi après le temps de classe. Le vendredi après-midi a été un temps de valorisation des expériences vécues, les enfants de la classe étant les «commissaires» d'une exposition de productions diverses, réalisées autour des œuvres qu'ils avaient découvertes pendant la semaine, et qu'ils ont fait découvrir à leurs parents invités à cette occasion, aux autres élèves de leur école et à un certain nombre d'invités (Inspecteur Académique, responsables de

services ville de Lyon et métropole, responsables de structures culturelles...).

Chaque journée s'est déroulée dans un lieu culturel différent (hors le lundi matin, le jeudi après-midi et le vendredi qui se sont déroulés à l'école) avec des interventions croisées de médiateurs d'autres structures. Les enfants ont pu ainsi découvrir la Maison de la Danse, le musée des Beaux-Arts (avec la participation du musée Lugdunum), l'Opéra, la médiathèque du huitième arrondissement, le Théâtre Nouvelle Génération et aussi l'hôtel de ville de Lyon, pour une découverte des lieux et notamment de la salle du conseil municipal. Lors des journées à l'école, les enfants ont également pu vivre un temps avec les médiateurs du service archéologie de Lyon et découvrir cinq œuvres originales du Musée d'Art Contemporain, qui avaient été prêtées pour une semaine à l'école.

La thématique centrale du projet était «le voyage». Chaque enfant a été invité, dans le cadre du projet, à réaliser son carnet de voyage personnel pour la semaine.

Plusieurs points ont été abordés plus particulièrement lors de ce «voyage» : l'image/les images, la nudité, le corps en mouvement (danse, sport...), l'égalité (dont l'égalité homme/femme), le spectacle, la place du spectateur, les traces du passé.

La diversité des structures présentes dans le groupe a permis d'aborder la culture sous différentes formes : les œuvres muséales, le spectacle

vivant, le patrimoine, le livre (dont l'outil numérique)...

Il a été proposé, lors de cette classe culturelle et citoyenne, une alternance de temps divers : échange/débat, visite/découverte d'œuvres, pratique artistique, recherche documentaire, retour sur les temps de visite et de pratique, élaboration de documents (dont carnet de voyage), préparation et réalisation d'une exposition.

Une réflexion spécifique a été conduite sur les moyens à mettre en œuvre pour sensibiliser au mieux les parents des enfants à ce projet et les impliquer dans sa réalisation. Certains ont notamment participé à l'accompagnement de la classe dans les structures culturelles.

Les Francas ont mis à disposition tout au long de la semaine une personne assurant un rôle de « fil rouge », en lien avec les médiateurs culturels.

Le projet a été suivi et accompagné, tant lors de la préparation que de la réalisation, par Michel Kneubühler et Sidonie Rancon (doctorante à l'École Normale Supérieure).

## Bilan Évaluation

Le bilan de cette expérimentation fait apparaître plusieurs éléments très positifs: l'ambiance a été conviviale tout au long de la semaine, il n'y a eu aucun problème de discipline et les enfants ont adhéré et sont restés concentrés malgré les longs déplacements qui auraient pu engendrer de la fatigue.

Tous les encadrants (Francas, médiateurs, enseignante) ont effectué des retours très satisfaisants et la dynamique collective dans la classe s'en est trouvée renforcée.

De plus, la majorité des parents sont venus au vernissage, alors que moins d'un quart d'entre eux étaient présents à la réunion d'information en amont. Au cours de ce vernissage, ils ont remercié chaleureusement tous les intervenants pour cette classe culturelle et citoyenne dont leurs enfants parlaient tous les soirs. Selon eux, ce projet a offert à leurs enfants la chance d'accéder gratuitement à des structures « prestigieuses ».

Les enfants ont également remercié tous les participants en élaborant spontanément des petits mots, donnés à l'enseignante pour les intervenants. Ils ont exprimé de forts regrets que l'expérience se termine.

Dans le cadre de l'évaluation, il nous semble important de mettre en évidence différents éléments, se rattachant aux notions suivantes : alliance, envie, détour, apprentissages.

### *Alliance*

L'élaboration du projet de classe culturelle et citoyenne a été le fruit d'un long travail de réflexion et d'écriture collectives, dans le cadre d'un groupe réunissant des professionnels des Francas, des médiateurs culturels, et des représentants de l'Éducation nationale (enseignante et conseillères pédagogiques), entre lesquels se

sont créées une connivence et des habitudes de travailler ensemble. Lors de la semaine de classe culturelle proprement dite, le fait que les activités proposées aient été co-portées par les différents partenaires s'est révélé particulièrement pertinent. La participation de la plupart des médiateurs aux médiations proposées par leurs collègues a permis de donner une vraie dimension collective au projet. Afin que les interventions des différents partenaires auprès des enfants et de leurs familles soient cohérentes et complémentaires, ces derniers ont eu aussi tout au long de la semaine des échanges, des moments de régulation, et ont procédé à certains réajustements. L'alliance entre les différents partenaires semble avoir été ressentie et appréciée par les élèves, qui ont été accompagnés lors de tous les temps par différents professionnels (éducation nationale, éducation populaire, alliance) apportant chacun leur regard, leur expérience et leurs compétences.

### *Envie*

L'un des objectifs du projet était de rapprocher les enfants du monde culturel (les structures, les acteurs, les œuvres) et de les amener notamment à prendre conscience que les productions artistiques et les artistes peuvent les aider à mieux appréhender et comprendre le monde qui les entoure. Pour cela, il était important que les enfants puissent, tout en se trouvant en situation d'apprentissage et de découverte,

prendre plaisir à pratiquer les activités et à vivre les temps qui leur étaient proposés dans les structures culturelles et dans leur école. Les enfants ont été particulièrement enthousiasmés par la rédaction des carnets de voyage et, dès le deuxième jour, ce sont eux qui demandaient à quel moment ils allaient pouvoir remplir leur carnet de voyage. La diversité des propositions qui ont été faites aux enfants a participé de leur motivation. Les enfants semblent aussi avoir été sensibles au «prestige» des œuvres (et au fait que certaines d'entre elles valorisent différentes cultures) et des lieux qui les ont accueillis, et ont eu la sensation d'être un peu «privilégiés» de pouvoir les découvrir, dans des conditions particulièrement favorables accompagnés d'adultes bienveillants et attentionnés.

### *Détour*

Lors de la réflexion collective préalable à l'élaboration du projet, nous nous sommes mis d'accord (Francas, médiateurs, enseignants) sur l'opportunité d'aborder toutes les questions sensibles, en lien avec les difficultés que nous avions identifiées, sans les traiter de manière frontale et sans être dans le jugement des propos des enfants, ni dans l'injonction de ce qu'ils doivent penser. Nous avons adhéré à l'idée que le détour par l'expérience esthétique était un moyen de sensibiliser à la laïcité et aux valeurs de la République. Même si nous n'avons sans doute pas traité toutes les thématiques que

nous aurions voulues (par manque de temps notamment), nous avons pu vérifier que certains messages avaient été perçus par les enfants. Par exemple, à propos du rapport au corps, un enfant a affirmé que «tout le monde peut danser quel que soit son physique», et des propos de cette teneur ont été mis en avant lors de la restitution. Ils semblent avoir pris conscience de manière générale, que les œuvres aident à réfléchir, à s'interroger sur des «grandes questions» de société. Les œuvres du musée d'Art Contemporain ont, entre autres, permis d'aborder les thématiques suivantes: à quoi servent les œuvres d'art?, les œuvres dans la ville, l'artiste qui se met en scène dans une œuvre...

### *Apprentissages*

Il est difficile d'évaluer ce que les enfants ont appris ou non lors de la classe culturelle. Au regard de nos échanges avec l'enseignante, après la semaine de classe, il semble que cette expérience ait favorisé la parole des enfants, qu'elle leur ait donné confiance en eux pour s'exprimer devant leurs pairs, mais aussi devant les adultes (notamment lors de la retransmission). En termes d'expression écrite, le regard que nous avons pu porter sur les carnets de voyage montre que les enfants, qui étaient au préalable en difficulté à l'écrit, l'ont été dans le cadre de l'élaboration de leurs carnets. Ces enfants en grande difficulté pour écrire ont effectué des productions succinctes et plutôt «pauvres». Ce qu'ils ont relaté

relève essentiellement de l'anecdotique (cela a aussi été le cas de beaucoup de ceux qui étaient pourtant plus à l'aise avec l'écriture). Nous devrons sans doute, lors d'une prochaine classe de ce type, accompagner davantage les enfants par rapport à cet exercice. Pour autant, tous les enfants ont été demandeurs, à la fin de chaque séance, de travailler sur ces carnets qu'ils ont également décorés avec soin et sur lesquels ils ont collé des documents divers, témoignages de la semaine (billet d'entrée, ticket de bus, marque page, plans...).

70 ▲

## Quelle pédagogie et quelle langue pour la laïcité et la citoyenneté ?

*Hugues Lenoir  
Enseignant-chercheur  
Paris-Nanterre*

Le colloque de Reims de l'an 2018 fut comme à l'accoutumée transfrontalier grâce à la présence d'une intervenante de l'association belge francophone *Lire et Écrire*. Les débats mirent en lumière d'autres dimensions de ce nécessaire passage des frontières au-delà de la seule géographie, à savoir celles des frontières toutes «symboliques», qu'elles soient culturelles et/ou générationnelles. Frontières qu'il s'agit de franchir pour entrer en laïcité et en citoyenneté. La maîtrise de la langue devient dès lors un enjeu pour trouver et se faire une place dans un monde complexe et mouvant. L'action culturelle est *de facto* l'une des occasions d'y parvenir.

Dès le début du colloque, il est apparu combien il était essentiel de définir les concepts afin que des expressions comme «citoyenneté au sens large»<sup>1</sup>, «valeurs de la République», laïcité «mal comprise» prennent sens et soient mises en débat et partagées par les auditeurs afin que des représentations communes émergent. C'est à quoi s'est essayé Joël Roman lors de son

---

<sup>1</sup> Tous les termes entre guillemets sont issus des propos et débats tenus au cours du colloque.

intervention en rappelant que dans l'hexagone la définition de la laïcité était précise et déjà ancienne et qu'elle garantit « le vivre ensemble ». Mais il fut aussi rappelé qu'au-delà des frontières, lorsque la laïcité est évoquée, elle se charge d'autres sens, d'autres nuances comme au Mexique, en Turquie ou dans la Belgique voisine. Elle n'est donc que relative même si son ambition se veut universelle. La laïcité est définie dans la loi de 1905 de séparation des Églises et de l'État ; elle est, selon Joël Roman, une « loi de liberté » visant à pacifier les relations entre l'État et les cultes. Elle est aussi et surtout peut-être une loi garantissant la liberté de conscience de toutes et tous, athées comme croyants. En cela, elle n'a pas besoin d'être affublée d'adjectif ou de complément tel que « intégrale ou de combat ». En d'autres termes, la laïcité se suffit à elle-même. L'intervenant a par ailleurs souligné avec conviction que, contrairement à une idée reçue, la laïcité dans notre société n'est pas une valeur mais un principe organisateur du vivre ensemble et la recherche d'une tolérance partagée et réciproque. Principe qui permet de mettre en œuvre pour le coup les valeurs de liberté, de fraternité et d'égalité. En bref, laïcité rime avec acceptation de la diversité... divers Cités.

Bernard Noly des Francas du Rhône éclaira les propos précédents grâce à une expérimentation autour des questions de laïcité, de citoyenneté et de culture auprès d'élèves du primaire en vue de les autoriser à devenir et être des « enfants citoyens ». La citoyenneté a été abordée par le tru-

chement de la découverte d'œuvres d'art et par la mise en débat de leurs sens, de leurs esthétiques et des représentations qu'elles suscitent. Autrement dit, il s'agissait de permettre aux enfants de se décenter de leurs milieux familiaux, par leur confrontation à certaines œuvres, en les engageant à « observer, éprouver, interpréter ». Cette démarche visait à valoriser la diversité des cultures et à développer chez eux les prémisses d'un esprit critique sans lequel le terme de citoyenneté n'est qu'illusoire. L'esprit critique est fondé sur un triptyque de trois verbes d'action, communs à de nombreuses associations d'Éducation populaire. Une sympathique expérience de « classe citoyenne » qui favorisa l'élaboration par chaque enfant d'un « carnet de voyage », accessible aux familles, à leur tour confrontées aux œuvres et à « l'expérience esthétique » productrice de controverses, d'échanges et à terme d'acceptation de l'autre, de ses valeurs et de ses représentations.

Aurélie Audemar, de l'association Lire et Écrire, présenta un document intitulé *Balises pour l'alphabétisation populaire*. Elle rappela sommairement qu'en Belgique francophone le choix avait été de mettre sous le terme alphabétisation toutes les actions visant à alphabétiser, lutter contre l'illettrisme ou encore remédier à de grandes difficultés devant le lire, écrire, compter... Dans cette présentation, un autre triptyque d'action fut mobilisé pour faire vivre les balises de l'alphabétisation populaire: « comprendre, réfléchir, agir le monde ». Balises dont l'ambition est le

développement de compétences citoyennes et de permettre à chacun de devenir dans ce domaine un «citoyen-chercheur», sans négliger pour autant le développement des capacités essentielles à ce statut, à savoir celles de devenir aussi un «écriveur, lecteur, mathématicien». Ainsi, le projet de Lire et Écrire revêt une double dimension, à savoir politique et pédagogique. L'action doit favoriser une plus grande maîtrise de la langue écrite et parlée. Elle vise à accroître les capacités des acteurs à «agir le monde» donc, en conséquence, à y prendre toute leur place et peut-être participer à sa transformation, à son amélioration dans le sens de plus d'égalité. La finalité de l'alphabétisation dépasse *de facto* la seule acquisition de savoirs et à pour but de démultiplier le «pouvoir d'agir» de chacun. De ce fait, elle n'apparaît plus comme une fin mais comme un moyen d'accès à une pleine citoyenneté. Ainsi, le «projet-citoyen» et ses balises deviennent prétexte d'acquisition de la langue en veillant néanmoins à ce que les apprenants puissent «maîtriser leur parcours de formation», en d'autres termes puissent rester maîtres de leur devenir.

Quant à l'intervention de Charlotte Faure de l'association Par chemins et d'Hugues Lenoir, je renvoie le lecteur au texte sur l'expérience *Coup de pouce* relatée dans les actes de ce colloque. Il m'est difficile en effet en tant que protagoniste d'en tenter une rapide évocation. Il convient ici de simplement rappeler qu'il s'agit d'une recherche-action coopérative «dans le cadre d'un

laboratoire d'éducation non-formel » porteuse de conscientisation et d'émancipation citoyenne individuelle et collective où les apprentissages linguistiques et culturels sont déterminés par l'action et le résultat de celle-ci.

La table ronde, qui précéda la diffusion du film de Philippe Worms, réaffirma qu'une meilleure maîtrise de la langue renforce l'estime de soi et que, pour ce faire, l'action culturelle est un excellent vecteur. Elle permet en effet de se dépasser et souvent de sortir d'une communauté quelquefois repliée sur elle-même. Ainsi, l'accès à la langue n'apparaît plus comme une simple technique mais comme créatrice de lien social souvent intercommunautaire. Le film de Worms vient compléter ou plutôt donner un autre regard sur les actions conduites dans le cadre du projet piloté par la Ministère de la culture qui a donné lieu à la publication d'un ouvrage intitulé *Détours et Déclics - Action culturelle et langue française*. Le film porte sur quelques expérimentations liées à ce projet où l'ouverture à la culture rime avec ouverture de soi et du monde. Voici deux citations pour susciter le désir de visionner ce documentaire. La première, celle d'un jeune, autrefois en des-errance scolaire (et peut-être individuelle et sociale) qui, à la suite d'une immersion dans le théâtre, déclare : « Au jour d'aujourd'hui, je m'apprécie ». La seconde est celle d'une formatrice qui affirme que, quels que soient nos parcours antérieurs, « la dignité, on la récupère quand on est acteur de sa vie » et l'action culturelle y peut beaucoup.

## Conclusion

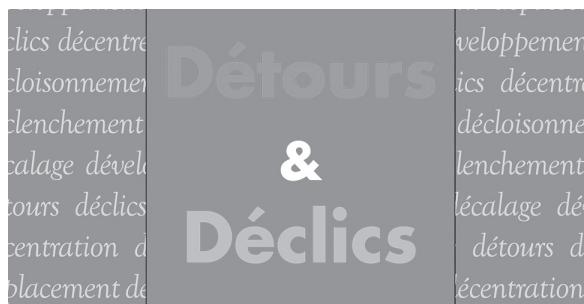
Le colloque de Reims a, une fois encore, permis au-delà de la question de la laïcité et de la citoyenneté, de souligner la dialectique vertueuse d'un accès à la langue par la culture et d'un accès à la culture par la langue.

De plus *in fine* il est apparu, lors de cette manifestation et suite aux actions de Lire et Écrire, des Francas ou de Par Chemins, que les pratiques et les valeurs de l'Éducation populaire étaient sans doute d'excellents outils pédagogiques pour favoriser et développer tant l'accès à la langue qu'à la culture mais aussi aux principes de laïcité et à l'exercice de la citoyenneté. Reste à savoir s'ils sont les seules ressources dans ce domaine. Au demeurant, le film de Philippe Worms *Les orages*, *ça finit par passer...* apporta de nouvelles preuves quant à la pertinence de mobiliser les ressorts et les valeurs émancipatrices de l'éducation populaire pour développer le vivre ensemble, la compréhension réciproque, l'échange et la tolérance partagée.

## Pendant le colloque

Le film documentaire de Philippe Worms *Les orages ça finit par passer...* a été projeté. Ce dernier a été réalisé en complément à l'ouvrage *Détours et déclics, Action culturelle et langue française*, coordonné par Michel Kneubühler à la demande du ministère de la Culture (Délégation générale à la Langue française et aux Langues de France) et publié en 2018.

D'après Philippe Worms, la raison d'être de ce film était de donner la parole à ceux qui ne l'ont jamais. «Oser» et «s'estimer» sont des mots qui sont revenus plusieurs fois au cours du colloque et qui reviennent encore lors de son intervention. «Je suis un passeur. J'ai rencontré des gens extraordinaires», affirme-t-il. La finalité de ce film est de transformer la société, que l'on se transforme tous, et pas seulement les bénéficiaires directs de ces actions. Dans cette démarche, il a été question de création de culture, avec liberté, fierté, espoir.



Couverture de l'ouvrage  
«*Détours et Déclics, Action culturelle et langue française*»



## Photographies du colloque



*Emmanuel Thiry, Directeur Régional Adjoint de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale (Grand Est), assure l'ouverture officielle du colloque en mettant en exergue les valeurs de la République et de la Laïcité*



*Claire Extramiana, Ministère de la Culture (DGLFL), anime le colloque*



*Vue d'ensemble des participants du colloque*



*De gauche à droite :  
Joël Roman,  
Claire Extramiana,  
Hugues Lenoir*



*La laïcité alimente le débat entre les intervenants et les participants*



*Joël Roman,  
philosophe,  
assure l'intervention autour  
de la laïcité et des faits religieux*



*Bernard Noly,  
Directeur des Francas du Rhône,  
répond aux questions de la salle*



*Aurélie Audemar expose  
l'expérience pédagogique de  
l'association Lire et Écrire  
(Belgique)*





*Charlotte Faure,  
association Par Chemins,  
communique les résultats  
de l'action Coup de Pouce*



*Les intervenants locaux exposent  
leurs travaux dans le cadre  
de l'opération  
du Ministère de la Culture  
«Action Culturelle et Langue  
Française»*



*Hugues Lenoir,  
enseignant-chercheur en sciences  
de l'éducation à l'université  
Paris Nanterre,  
conclut les travaux du colloque*



*Philippe Worms,  
réalisateur, présente son film  
Les orages, ça finit par passer...*



## Références bibliographiques et sites web

- Observatoire de la laïcité | Gouvernement.fr  
<https://www.gouvernement.fr/observatoire-de-la-laicite>
- <http://lesclesdelarepublique.fr/lalaicite>
- [www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire](http://www.lire-et-ecrire.be/Balises-pour-l-alphabetisation-populaire)
- CNFPT-DRDJSCS Grand Est,  
*Valeurs de la République et Laïcité*,  
kit pédagogique de formation
- Ministère de la Culture, DGLFLF,  
*Détours et Déclics, Action culturelle et langue française*, 2018
- Association Par Chemins  
*Coup de Pouce*,  
une recherche-action coopérative



## L'association Initiales publie...

L'association Initiales publie deux journaux dont les objectifs sont de valoriser l'expression écrite des personnes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme et de contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques. Les deux journaux s'inscrivent dans une dynamique régionale (Grand Est), interrégionale et transfrontalière.



Format 30 x 42, 4 pages,  
3 numéros par an.



### *Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous*

Consacré aux textes écrits par des personnes en situation d'apprentissage ou de réapprentissage de la langue, ce journal constitue un moyen de communication entre les personnes elles-mêmes et les ateliers d'écriture. C'est une lettre qui voyage. Il s'agit également d'un support pédagogique utilisé dans le cadre d'ateliers d'écriture pratiqués au sein de MJC, de bibliothèques, de Maisons d'Arrêt, d'associations, d'organismes de formation, de Centres sociaux... « Sur les Chemins de l'écrit, La Plume est à nous » inscrit l'apprentissage dans un projet de reconnaissance sociale, culturelle et professionnelle.

### *Sur les Chemins de l'écrit, Initiatives et expériences*

Ce journal présente des initiatives et des expériences menées par des animateurs d'ateliers d'écriture. Il ouvre ses colonnes à des chercheurs, bibliothécaires, écrivains, formateurs, et alimente le débat entre théoriciens et praticiens. Il communique des informations pratiques: ouvrages récents, outils pédagogiques, événements... Il s'agit d'associer les compétences pour mieux répondre aux besoins du public concerné.

Achevé d'imprimer en juillet 2019,  
sur les presses de l'Imprimerie Gueblez.  
Textes composés en Legacy Sans ITC Std.  
Dépôt légal : 3<sup>e</sup> trimestre 2019.



Les questions de la citoyenneté et de la laïcité doivent s'inscrire au cœur de l'accompagnement des publics francophones et allophones connaissant des difficultés de maîtrise de la langue française.

Cependant, la mise en œuvre pédagogique reste au centre des préoccupations des acteurs de terrain. Comment introduire ces questions ? Comment contribuer à combler le fossé entre les connaissances acquises par les enfants dans le cadre des enseignements à l'école et les représentations des parents ? Comment relier ces questions aux apprentissages de base ?

Cette publication communique quelques éléments de réponse.



i n i t i a l e s .